نظم تربية المعلم وتنميته المهنية
في الدول الأوربية والأمريكية



الدكتور أحمد إسماعيل حجي

نظم تربية المعلم وتنمية المهنية
فى الدول الأوربية والأمريكية

الدكتور أحمد إسماعيل لحجي

مقدمة الكتاب

تعاظم فى الآونة الراهنة دور التعليم فى بناء البشر، وبناء الأمم والحضارات، وقد أدى تحول المجتمع والعالم إلى مجتمع مؤسس على المعرفة، كمجتمع تجديد وإبداع وتعلم مدى الحياة إلى تحول تعليمى كبير عميق وجذرى.

وصارت مهارات المعرفة فى عصر الاقتصاد الكوكبى أساساً هاماً للإنتاج بشكل متنام ومتزايد، وصار التعليم أساساً لتكوين قوى بشرية لمجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة.

ولذلك فإن النظام التعليمى مطالب بأن يطور نماذج للتعليم والتعلم تأخذ فى اعتبارها المشهد المتنامى المعتمد على المعرفة. ويظهر هنا الدور المحورى للمعلم فى دعم التحول التعليمى والتربوى، فهو الذى يمكنه تطوير المهارات والقدرات اللازمة لبناء مجتمع المعرفة.

ولايمكن تحقيق هذا الدور إلا إذا تغير أداء المعلم بتوجيهه نحو أحدث البيداجوجيات، وتمكينه من الكفايات والقدرات التى يلزم تعلم النشء لها، بهدف تقديم تعليم ذى جودة للجميع. وهذا كله يبدأ فى مرحلة تكوينه إعداداً قبل الخدمة وتنمية مهنية فى أثنائها.

وإيمانا بهذا الدور الهام للمعلم، يجئ هذا الكتاب الذى يتناول نظم تربية المعلم وتنميته المهنية فى الدول الأوربية والبلاد الأمريكية فى أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وما بينهما وحولهما.

ويتضمن هذا الكتاب سبعة فصول تغطى موضوعات ومجالات وقضايا متنوعة تدور حول تربية المعلم فى أوربا والأمريكات.

الفصل الأول، وعنوانه: تربية المعلم وضمان جودة مؤسساتها وبرامجها من حيث النشأة والتطور ومسارات ومكونات برامج تربية المعلم، وضمان جودة واعتماد تربية المعلم.

والفصل الثانى، وعنوانه: جامعات التربية فى جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية، وتناول مفهوم جامعات التربية، ثم السياقات المجتمعية فى البلدين والتعليم فيها، ثم نماذج لجامعات التربية كتنظيم متفرد لمؤسسات تربية المعلم.

والفصل الثالث، وعنوانه: تربية المعلم فى قارة أوربا فى سياقها المجتمعى،

وتناول النواحى الجغرافية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والتعليمية وتربية المعلم فى النمسا وفنلندا نموذجاً.

والفصل الرابع، وعنوانه: نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا، وتناول السياقات المجتمعية فى هذه الدول والتعليم فيها، ثم نظم تربية المعلمين فى كل منها، وهى دول مختلفة فى التاريخ والإدارة والتنظيمات والخصوصيات أيضا.

والفصل الخامس، وعنوانه: السياق المجتمعى والملامح العامة لتربية المعلم فى الأمريكات، وتناول الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد لهذه الأمريكات، وإصلاح نظم تربية المعلم فيها واتجاهاتها المعاصرة.

والفصل السادس، وعنوانه: نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة وجمهورية الأرجنتين، من نواحى السياقات المجتمعية والتعليم فى كل منها ونماذج لمؤسسات تربية المعلم فيهما كالجامعة البيداجوجية فى المكسيك وجامعة روزاريو الوطنية فى الأرجنتين.

والفصل السابع، وعنوانه: إصلاح نظم تربية المعلم وتطوير مؤسساتها فى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اهتم بعد عرض السياق الأمريكى بمداخل تربية المعلم وإصلاح نظم الإعداد، والتقارير الرسمية التى تناولت الإصلاح، ونظام ضمان جودة المؤسسات.

ويقدم الكتاب على هذا النحو نماذج متنوعة من بلاد متقدمة أساساً كالبلاد الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية، وبلاد أخرى حفرت لنفسها طرقا للتقدم كالبلاد الأمريكية الأخرى. ومهما يكن التنوع والاختلاف فإن ثمة اتفاقاً على الاهتمام بدور المعلم، والاهتمام بمؤسسات تربيته، وتطوير نظم هذه التربية كأساس لتطوير التعليم والتنمية معاً.

وأرجو أن يكون فيما جاء فى هذا الكتاب ما يمكن الإفادة منه فى الاهتمام الغائب بالمعلم واعتبار كليات التربية المصدر الوحيد لتربية المعلم وتوظيفه.

القاهرة فى مارس ٢٠١١.

أ.د. أحمد إسماعيل حجى

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الفصل الثالث

تربية المعلم فى قارة أوربا فى سياقها المجتمعى (١١٩-١٥٨)

الموضوع	رقم الصفحة
- التعليم فى فنلندا وموقع إعداد المعلم فيه.	١٤٦
- قبول الطلاب المعلمين.	١٤٨
• مشكلات مهنة التعليم.	١٤٨
• برنامج إعداد معلم الفصل.	١٤٩
- دراسات تربوية وبيداجوجية للمعلم.	١٤٩
- دراسات طرق التدريس.	١٥٠
- دراسات متقدمة فى التربية.	١٥١
- الدراسات العملية.	١٥١
- دراسات طرق التدريس الخاصة.	١٥١
- دراسات التخصصات الفرعية.	١٥٢
- دراسات اللغة والاتصالات.	١٥٢
- الدراسات الاختيارية.	١٥٢
• إعداد معلمى المواد الدراسية.	١٥٢
- الدراسات المدخلية للتدريس.	١٥٣
- دراسة الأسس الفلسفية والتاريخية.	١٥٤
- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص.	١٥٤
- مناهج البحث وبحوث تدريس مادة التخصص.	١٥٤
• إعداد معلمى رياض الأطفال.	١٥٥
- ملامح وأسس برامج تربية المعلمين فى فنلندا.	١٥٥
- تربية المعلم فى أثناء الخدمة.	١٥٧

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الرابع	
نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا	(١٥٩-٢٢٢)

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الفصل السادس

نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة وجمهورية الأرجنتين (٢٣٧-٢٦٨)

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة
- نداء الرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات.	٢٩٩
• التزامات رؤساء الجامعات.	٣٠٠
- التزامات المجالس المدرسية.	٣٠١
- التزامات الولايات.	٣٠٢
- مؤسسة راند ومشروعها لإصلاح تربية المعلم.	٣٠٢
- افتراضات التغيير	٣٠٢
- تكوين المعتقدات	٣٠٢
- قرارات واضحة	٣٠٣
- المشاركة	٣٠٣
- التدريس تعليم أكاديمى	٣٠٣
أهم مراجع الكتاب	٣٠٥

الفصل الأول

تربية المعلم وضمان جودة مؤسساتها وبرامجها

عندما لم تكن هناك مدرسة لم يكن هناك معلم. لا بل كان هناك معلم، لكنه ليس هذا المعلم الذى نراه – أو بالأحرى – الذى نريده لمدرسة اليوم وتلميذ اليوم وعالم اليوم والغد. كيف ذلك؟ ، لنبدأ الحكاية من البداية.

وجدت التربية من حيث إنها عملية فردية اجتماعية منذ وجد الإنسان على الأرض، وهى فى أول أمرها مرادفة للحياة نفسها: فكان كل فرد فى فجر التاريخ يكتسب تدريجيا منذ نشأته أساليب السلوك عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة، ولم تكن للتربية وجهة مقصودة، إذ إن الطفل يصاحب أباه حيثما تحرك بحثا عن غذاء أو صيد، ولم تكن هناك حاجة إلى مهارات معقدة متخصصة لتوفير الطعام وإعداده.

كانت الحياة بسيطة ومباشرة وبدائية، ولم يكن الكبار فى المجتمع على وعى بضرورة وأهمية وجود تعليم منظم ورسمى. لم يكن هناك اهتمام بتعليم مقصود يكتسب الطفل من خلاله خبرات الجماعة والحياة.

كانت الأسرة تضطلع بعبء، تربية أبنائها، كان المحارب والصياد يعلم أبناءه وأبناء أقاربه، وكان الشيخ المسن يعظ الصغار ويرشدهم، وتركزت الجهود المنظمة لنقل الخبرات إلى الصغار فى العقيدة والشعائر الدينية.

وفى الأزمنة القديمة عندما كانت معرفة القراء والكتابة من سمات رجال الدين وحدهم، كان المدرسون هم رجال الدين الذين يعلمون الصغار، وكان لهم مركزهم الاجتماعى المحترم، حدث هذا فى الحضارة الهندية، حيث احتل المعلمون مكانة اجتماعية عالية، كما كانت مهنة التدريس عند قدماء اليهود مهنة مقدسة.

لكنهم لم يكونوا كذلك عند قدماء اليونان، إذ كانت الصدارة للشعراء، وتأكد ذلك فى أيام الإغريق الأخيرة، حيث انخفضت قيمة المعلم، وكانت أعباء التدريس

عندهم وعند الرومان تلقى على عاتق العبيد، الذى كان يسمى (بيـداجوج)، وهـو مصطلح معناه قائد الأطفال، وهو المصطلح الذى اشتقت منه كلمة (بيـداجواجيا). وكان هذا على عكس مكانة معلمى الفلسفة والخطابة، التى كانـت أرقـى، وكـان المشتغلون بها من ذوى الدخول المحترمة.

ثمة عوامل متعددة وراء انخفاض قيمة المعلم فى تلك الأزمنة والعصـور، ربما لأنهم كانوا يعلمون ما هو تقليدى، بطرق تقليدية متأخرة.

أما عن الإعداد الفنى للمعلمين فقد بدأ فى جامعـات العصور الوسـطى، التـى عاصرت حركة إحياء العلوم التى توقفت أو ارتبطت بارتفاع مسـتوى المعلمـين. وكان الإعداد الرئيسى يهتم بالإلمام الفعال بالمادة العلميـة التخصصـية، وكانـت المحاضرات والمناقشات وسيلتا التربية فى القرون الوسطى، واستمر هذا الإعـداد الفنى فى عصر النهضة ويرجع الفضل إلى جماعة (الجيزويت) وجماعة الإخـوان المسيحيين، فى تدعيم طرق التدريس الناجحة، وتخـريج معلمـين أكفـاء للمـواد الإنسانية.

وكان التعليم عند المسلمين رسالة الأنبياء، فقد وصف الرسول صـلى الله عليه وسلم نفسه بأنه معلم، بقوله: إنما بعثت معلماً. واهتم أئمة الإسلام بـالمعلمين اهتماماً كبيراً، إذ يقول الإمام أبو حامد الغزالى فى كتابه إحياء علوم الـدين: مـن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً.

الإرهاصات الأولى لنشأة المدرسة وإعداد المعلم:

وبعد أن تعقدت الحياة، واتسعت جوانبها المعرفية والمهارية، صارت تربية الأجيال اللاحقة تتوقف على من يحيط علما بما كشفه السلف، وكان مـن الـلازم إنشاء جهاز خاص لتربية النشء، جهاز مستقل، يعمل به متخصصون قادرون على الاضطلاع بمسئوليات التعليم، وكان الكهنة هم الذين قاموا فى البداية بممارسة مهنة التعلم، ثم بدأ إعداد غير رجال الدين للتدريس، بعد إنشاء المـدارس. ولـم يكـن إعدادهم عملية مقننة، وإنما كان يتم اختيار المتميزين من الطـلاب للعمـل تحـت

إشراف أساتذتهم، وفقا لنظام التلمذة، حتى يتأكد الأساتذة من قدراتهم علـــى العمـــل بالتدريس وحدهم.

وأخذ إعداد المعلم طريقه بعد ذلك فى الاتجاه الصحيح فى ألمانيا التى كانت من أوائل الدول الأوربية اهتماما بمكانة المعلم ورفع شأنه، واهتماما بتكوينه علـــى أسس ثابتة، بسبب تشجيع الحكومة الألمانية وتدعيمها لنظام إعداد المعلم، واتخـــاذ منهج علمى للإعداد قائم على ما وضعه المربى الكبير بســـتالوتزى مـــن طـــرق للإعداد. وقد أخذ التعليم فى أمريكا هذا الاهتمام بالتعليم والمعلمين.

وبدأ الاهتمام يزداد عندما أنشئت مدارس متخصصة للمعلمين، كـــان فـــى مقدمتها معهد إعداد المعلمين فى مدينة كونكورد. وسادت حكمة هامة فحواها أنـــه: على قدر كفاءة المدرس تكون كفاءة المدرسة، تلك الحكمة التـــى اتخـــذت أساســـاً للمطالبة بإنشاء معهد المعلمين فى ولاية ماسا شوستس الأمريكية. وتوالى بعد ذلك إنشاء مؤسسات تربية المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية ودول أخرى عديـــدة. كما اتخذت بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية النموذج الفرنسى أساساً لإنشاء مثل هذه المؤسسات.

مدرسة النورمال الفرنسية:

إذ يعتبر المفهوم الفرنسى لمدرسة النورمـــال école normale نموذجـــاً لمدرسة تربية المعلم بفصولها النموذجية التى يدرس فيها وتمارس التدريبات العملية وفق معايير عالية، حيث يوجد الأطفال ومعلمو الأطفـــال والطـــلاب المعلمـــون، ومعلمو الطلاب المعلمين جميعا فى مبنى واحد.

وهكذا انتشرت مدارس النورمال فى أوربا قبل أن تنتشـــر فـــى أمريكـــا، وبالتحديد فى نيو إنجلند New England فى عشرينيات القـــرن التاســـع عشـــر كمؤسسات خاصة أولا ثم كمؤسسات عامة بعد ذلك بفضل جهود هـــوراس مـــان Horace Mann، وجيمس كارتر James Carter. ثم انتشرت هذه المدارس فى جميع انحاء العالم فى القرن ١٩، والقرن العشرين.

المعلم محور التجديد التربوى:

ولم يكن الاهتمام بتربية المعلم آتيا من فراغ، ولكنه عن قناعة بأن المعلم يمثل عصب العملية التعليمية وعمودها الفقرى.

والمعلم هو محور العمل التجديدى، إذ إن للمعلم أدوار متزايدة الأهمية، تحول معها المعلم إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء التعلم، ومقوم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وهى تستلزم معلماً من طراز جديد، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتنمية مهنية مستمرة له على الجدائد التربوية المتطورة.

وتستلزم التكنولوجيا التربوية الحديثة بخاصة تغييراً جذرياً فى أساليب إعداد المعلم وتدريبه، ومن الضرورى أن يتم استخدام هذه التكنولوجيات فى إطار تكوين المعلم.

كما ينبغى إعداد المعلم وتدريبه فى إطار التغير الجذرى الذى يجب أن يتم فى بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفى أهدافه الأساسية، ولا سيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتى، وبالتعلم عن طريق فريق من المتعلمين والمعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلى، وتدريبه على الوسائل الجديدة فى تقويم الطلاب، وبربط التعليم بحاجات المجتمع ومواقع العمل.

ويؤكد تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن الرؤية المستقبلية للتعليم فى الوطن العربى، أنه يفضل قصر تكوين المعلمين على الجامعات ذات السمعة العلمية الرصينة فى البحث والتطوير، ويجب أن تنظر هذه الجامعات إلى برامج تكوين المعلمين كجزء من مسئولياتها تجاه المجتمع.

ولقد أكدت اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين أن عمل المعلم لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، بل يتمثل فى عرضها فى صورة إشكالية يضعها فى سياق معين، وفى طرح المشكلات ضمن منظورها، كى يتسنى للتلميذ أن يربط بين حلولها وبين تساؤلات أوسع نطاقاً. والعلاقة بين المعلم وطالب

العلم تستهدف التنمية الكاملة لشخصية التلميذ مع احترام استقلاليته.

ولذلك فإن الارتقاء بنوعية المعلمين وتعزيز حوافزهم ينبغـي أن تحظـى بالأولوية فى جميع بلاد العالم، من حيث تحسين اختيار المعلم، والتدريب الأولـى، أو ما يطلق عليه إعداد أو تكوين المعلم فى مؤسسات التعليم الجامعى.

دعائم التعليم الأربع وإعداد المعلم:

وينبغى أن يتم التركيز فى إعداد المعلمين فى مرحلة مبكرة علـى دعـائم التعليم الأربع، وهى:

١- التعلم للمعرفة، بالجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية، وإمكانيـة البحـث العميق فى عدد محدود من المواد. وهو ما يعنى أيضا تعلم كيفية التعلم، للإفادة من الفرص التى تتيحها التربية مدى الحياة.

٢- التعلم للعمل، لا للحصول على تأهيل مهنى فحسب، وإنما أيضا لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة، وللعمل الجماعى، وكذلك التعلم للعمل فى إطار التجارب الاجتماعية المختلفة، وتجارب العمل المتاحة للنشء واليافعين، إمـا بصورة غير رسمية بفضل السياق المحلى أو الوطنى، وإما بشكل رسمى بفضـل تنمية التعليم المتناوب مع العمل.

٣- التعلم للعيش مع الآخرين والعيش معاً، بتنمية فهـم الآخـر، وإدراك أوجـه التكافل، وتحقيق مشروعات مشتركة والاستعداد لتسوية النزاعات، فى ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام.

٤- تعلم المرء ليكون، أى أن تتفتح شخصيته على نحو أفضل، وليكون بوسعه أن يتصرف بطاقة متجددة دوماً من الاستقلالية والحكـم علـى الأمـور والمسـئولية الشخصية. وينبغي لهذه الغاية ألا تغفل التربية أية طاقة من طاقات كل فرد: الذاكرة والاستدلال والحس الجمالى والقدرات البدنية، والقدرة على الاتصال.

تربية المعلم:

يشير مصطلح تربيـة المعلـم Teacher Education إلـى السياسـات

والإجراءات التى تصمم لإعداد أو تجهيز أو تعليم المعلمين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم التى يحتاجونها لأداء المهام والمسئوليات التى ستناط بهم بفاعلية فى الفصل الدراسية والمدارس.

ثمة اعتقاد بأن المعلم يولد معلما، ولا يصنع ليكون معلماً. وهذا يعنى أنـــه ينبغي أن تتوفر فيمن يريد أن يكون معلماً سمات فطرية واستعدادات يولد بها.

وقد أدى ظهور علم التربية Pedagogy (كفن) و (علم) و (مجال دراسى) و(مادة دراسية)، وتخصص أكاديمى متفق عليه ومقبول من أوساط العلم والتعلـيم إلى النظر إلى تربية المعلم وإعداده وتدريبه كأمر هام.

ورغم وجود اختلافات بين دول العالم فى تنظيم مؤسسات تربية المعلم، ما بين دول تترك الحرية لكل مؤسسة منها لوضع نظمها وتنظيماتها، ودول توحد نظم تربية المعلم فيها، فإن ثمة اتفاقاً على أن غالبية دول العلم ترى أن تكـوين المعلـم وتربيته تأخذ المسارات التالية.

مسارات إعداد المعلم:

المسار الأول: الإعداد الأولى للمعلم: Initial Teacher Education، ويأخذ شكل برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة، وقبل ممارسة عمله، متحملاً المسـئولية الكاملـة لإدارة فصل دراسى وتعليم تلاميذه.

المسار الثانى: الفترة الاستهلالية Induction Period ، وقد تكون هـذه الفتـرة فصلاً دراسياً أو عاما كاملا أو أكثر، وتعنى العملية التى يهيأ فيها للمعلم الحاصـل على الدرجة العلمية التدريب والدعم فى الفترة الأولى من عمله التدريسى. وتطلق عليها بعض الدول عام الزمالة أو الامتياز، Internship Year ، أسـوة بمهنـة الطب. والمعلم المبتدئ فى هذه الفترة يقوم بتدريس ساعات قليلة، ويلاحظ فيها من معلم متعاون خبير وأساتذة كلية التربية، ويتلقى التوجيهات والإرشادات والدعم.

المسـار الثالـث: التنميـة المهنيـة المسـتمرة Continuing Professional Development (CPD). وهى عملية التنمية المهنية للمعلمين العاملين، من خلال

التدريب الذاتى والتدريب الموجه وغير ذلك.

وتتنوع نظم الإعداد الأولى أو المبدئى للمعلم قبل الخدمة، من خلال نظامين معروفين هما:

النظـــام الأول: النظام التكاملى، ويتم إعداد المعلم وفقا لهذا النظام من خلال برنامج يتلقى فيه الطالب المعلم المواد التخصصية والمواد التربويـــة والمهنيـــة والمـــواد الثقافية، فى نفس الوقت.

النظام الثانى: النظام التتابعى، حيث يدرس الطالـــب المعلـــم برنامجـــاً للإعـــداد التخصصى، ثم يدرس برنامجاً آخر للإعداد التربوى المهنى، ويتخلل البرنـــامجين إعداد ثقافى. ويعنى هذا أن نظم إعداد المعلم تتضمن دراسة المكونـــات الأربعـــة الآتية:

١- معرفة ومهارات أساسية فى التعليم:

ويطلق على هذا المكون، الإعداد التربوى الأكـــاديمى، ويشـــمل دراســـته للمقررات التربوية والمقررات النفسية واستراتيجيات التعليم والتعلم.

أما المقررات التربوية، فإنها تتضمن دراسة فلسفة التربية، بما تعنيه مـــن رؤى وأهداف وطبيعة التربية وعملياتها؛ واجتماعيات التربية ليرى مـــن خلالهـــا الطالب المعلم التفاعل بين التربية والمجتمع، وغير ذلك

وأما المقررات النفسية فإنها تقدم المعلم إلى أسس النمو البشرى وعلم نفس التعلم وعلم النفس الاجتماعى والتحصيل الدراسى وديناميـــات الفصـــل والقيـــاس التربوى والتقويم.. وأما المقررات الخاصة باستراتيجيات التعليم والـــتعلم، فإنهـــا تشمل بإيجاز مقررات المناهج وطرق التدريس ودمج تكنولوجيا التعليم فى قلبها.

٢- مجال المحتوى التخصصى:

ويطلق على هذا المكون الإعداد التخصصى الأكاديمى، الذى قد يكون عاما لمعلم المدرسة الابتدائية فى شكل دراسات بينية أو منهج محورى عام يشمل عـــدة تخصصات مترابطة، وقد يكون على هيئة تخصص فى تدريس مـــادة واحـــدة، أو

تدريس مادتين إحداهما كتخصص رئيسى والأخرى كتخصص فرعي.

٣- **الثقافة العامة:**

وهو ما يعرف بالمكون الثقافى، الذى يوسع آفاق المعلم، ويمكنه من فهم البيئة التى يعيش فيها ويعلم أبناءها، والمجتمع الذى يضم هذه البيئة، ثم العالم الذى صار قرية كونية الآن فى عصر العولمة.

٤- **ممارسة التعليم داخل الفصل:**

وهو المكون المهنى، الذى يعد البوتقة التى ينصهر فيها كل ما تعلمه المعلم من معارف ومهارات وقيم. وخبرة الحياة داخل الفصل تعتبر أداة فعالة فى تربية وإعداد معلمى المستقبل، وتنشئ الدول المتقدمة لها مدارس خاصة تلحق بكليات التربية، كمدارس للتنمية المهنية للمعلمين.

وينبغي أن نؤكد على أن مسارات تربية المعلم ونظامه وعملياته، هى لب تكوين المعلم وبناء شخصيته، وبالتالى فإنها تتم وفق مستويات معيارية تحقق الجودة، ضمانا لتحقيق جودة التعليم.

ضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية ونظم تربية المعلم

الاعتماد التربوى نوع أو نمط من عملية ضمان الجودة، وهو أيضا عملية تقوم من خلالها الخدمات والعمليات والأنشطة والبرامج التى تقدمها المؤسسة التعليمية عن طريق هيئة خارجية لتحديد ما إذا كانت المستويات المعيارية التى وضعتها هذه الهيئة قد تم تطبيقها ومراعاتها وتلبيتها. وإذا أسفرت عملية التقويم عن أن المؤسسة التعليمية قد لبت هذه المستويات المعيارية تمنح الهيئة للمؤسسة شهادة اعتماد لهذه المؤسسة التعليمية.

وتتولى مسئولية الاعتماد التربوى فى معظم دول العالم منظمات تتمتع بالاستقلال، قد تكون حكومية أو غير حكومية.

ويمكن الخروج مما سبق أن عملية الاعتماد تقوم عل أساس تطبيق وتلبية المستويات المعيارية الأكاديمية Academic Standards ، وهذه المستويات

المعيارية هى بالتالى أساس جودة التعليم، وقد اتخـذت أساسـاً لإصـلاح التعلـيم Standards-based Education Reform.

المستويات المعيارية:

وترجع أصول حركة المستويات المعيارية، وبخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية بدرجة كبيرة إلى الاقتصاد. إذ كانت وظائف كبيرة فى النصف الأول من القرن العشرين تحتاج إلى أيد عاملة لا تتجاوز مستوى الصف الثامن من التعلـيم، مع وجود نسبة أقل من الوظائف التى تحتاج إلى أنواع من المعرفـة والمهـارات المرتبطة بالإدارة والعمل المهنى.

وقد حدث تغير كبير فى السبعينات والثمانينات من القـرن العشـرين، إذ غزت كثير من المؤسسات الآسيوية أسواق الولايات المتحدة، وقد تم انتقال الكثيـر من الأعمال التى تحتاج إلى مستوى متدن من التعليم خارج البلاد، وبدأت الحاجـة إلى الأيدى العاملة عالية المهارة بشكل أكبر بكثير مما قبل.

وقد اهتم حكام الولايات بشكل كبير بموضوع التأهيل العـالى للوظـائف، وكذلك قادة الاقتصاد الأمريكى، وما ارتبط بذلك من ضرورة التأكـد مـن تـوفر المهارات والمعرفة الناتجة عن التعليم فيمن يشغلون وظائف، باعتبار ذلـك أمـراً حيوياً لمستقبل البلاد.

ولذلك خصص حكام الولايات اجتماعاً عاما للتعليم، معلنين للقادة التربويين أنهم سيمنحون المرونة والتحكم فى الموارد، من أجل الوصـول إلـى مخرجـات يحكمها نظام للمحاسبية. وظهرت إثر ذلك نماذج الإصلاح الذى تقوده المسـتويات المعيارية Standards- Driven Reform Models. إذ أرسى حكام الولايـات تقاليد جديدة ولغة جديدة لثورة إدارية فى عالم الأعمال أساسها وضوح الأهـداف، وإعلام كل فرد فى المؤسسة بها، ووضع مقـاييس موضـوعية للوصـول إلـى الأهداف، وصنع قرارات توصل إلى هذه الأهداف، مع إعطاء القيـادات الآليـات والتدريب الذى تحتاجه وظائفهم، مـع مكافـأة مـن يسـتطيع تحقيـق الأهـداف

الموضوعة.

وكان لهذا النموذج تأثيره على حركة المستويات المعيارية فـــى التعلـــيم. وصاحب ذلك ظهور نموذجين آخرين من تحليل النظم الأخرى فى بـــلاد متقدمـــة أكثر من الولايات المتحدة فى تحقيق مستويات عالية من الإنجاز التعليمـــى، همـــا نموذج المحاسبة، ونموذج الوزارة.

نموذج المحاسبة:

أما عن نموذج محاسبة التربويين Educators Accountability Model، فقد بينت الخبرات الآسيوية والأوربية أن المقارنة السنوية لأداء المدارس بعضـــها ببعض، يمكن أن تؤدي إلى ضغوط لا تقاوم على المدارس للتوصـــل إلـــى أدوات ومواد فعالة للمنهج، وتنفيذ استراتيجيات تدريس فعالة، وعمل كل شئ آخر يحتاجه رفع مستوى أداء الطلاب.

وقد اهتم المربون الذين تبنوا هذا المدخل بالمستويات المعياريـــة والتقيـــيم الذى أدى إلى منهج تفكيرى Thinking Curriculum، وصل إلى أبعد من مجرد التمكن من القراءة والكتابة، إلى التأكيد على السلوك السببى والمعرفى والتفكيرى.

ولما كانت نتائج زيادة الاستثمار فى التعليم فى الثمانينات لم يترتب عليهـــا ارتفاع كبير فى مستوى تحصيل الطلاب، وما تبين من البحـــوث والدراســـات أن محتوى المستويات المعيارية والتقييم أقل أهمية من القدرة على استخدامها، ظهـــر نموذج آخر هو نموذج المحاسبة السياسية Political Accountability Model، يقرن وضع المستويات المعيارية والتقييم بنظام للمكافأة والتحفيز يقدم حوافز قويـــة للمربين لتطوير الأداء بشكل درامى.

نموذج وزارة التعليم:

وأما عن نموذج وزارة التعليم The Ministry of Education Model، فقد بين تحليل مخرجات التعليم، وتحصيل التلاميذ دوليـــا، أن الـــبلاد ذات الـــنظم التعليمية الناجحة، لديها مجموعة من الأسس الهيكلية تتضمن:

أ – مستويات معيارية عالية وطموحة لكل الطلاب.

ب – امتحانات قومية تتفق مع المستويات المعيارية الموضوعة.

جـ – أطر عمل للمناهج، تحدد الموضوعات الدراسية لكل مستوى.

د – استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية تتفق مع المستويات المعيارية.

وهذه المكونات الأربعة تمثل نموذج وزارات التعليم فى البلاد التى حققت مراكز متقدمة فى اختبارات الـ TIMSS، وهذا النموذج يضمن تحقيق كل مكونات النظام التعليمى للمستويات المعيارية الموضوعة، بما يحقق بالتالى نظاماً تعليميا مبنيا على المعايير.

وقد كان من أبرز نتائج اجتماع حكام الولايات الأمريكية نشر مستويات معيارية لتعليم الرياضيات، وتبعها العديد من الإصدارات خاصة بهذه المستويات، نتيجة ضغوط هؤلاء الحكام، الأمر الذى سيس موضوع المستويات المعيارية Politics of Standards فى التسعينيات من القرن الماضى على أساس أن المحاسبية هى الجناح السياسى للمستويات المعيارية.

الإصلاح التعليمى النسقى وإعادة هيكلية التعليم:

وينظر أصحاب نظرية الإصلاح التعليمى النسقى إلى أن تحقيق أهداف حركة المعايير فى مجال التعليم تتطلب إعادة هيكلة التعليم على أساس ثلاثة مكونات متكاملة،هى:

أ – بناء مستويات معيارية أكاديمية متحدية.

ب – صنع سياسات متوافقة مع المستويات المعيارية فى مجالات الاختبارات، والتنمية المهنية والمحاسبية.

جـ – إعادة هيكلة نظام الحوكمة أو الإدارة، ليفوض المدارس من أجل تطوير مداخل واستراتيجيات تعليمية تلبى المستويات المعيارية، التى تحاسب الولاية هذه المدارس على تحقيقها.

وقد نصت وثائق هيئات ومنظمات الاعتماد على أن رسالتها تحقيق المحاسبية والتحسين والتطوير، ومن أمثلة ذلك أن المجلس الوطنى لاعتماد عداد المعلم NCATE، قد حدد رسالته فى (أن المحاسبية والتحسين أمران أساسيان

لرسالة المجلس، رأن عملية الاعتماد تحدد ما إذا كانت مدارس وكليات وأقسام التربية تلبى متطلبات المستويات المعيارية لإعداد المعلمين وغيرهم من الاختصاصيين التعليميين. كما يقدم المجلس القيادة لإصلاح إعداد المعلم، وأنه من خلال المستويات المعيارية التى تركز على التقييم المنظومى والتعلم القائم على الأداء، فإن المجلس يشجع المؤسسات المعتمدة للقيام بالتطوير المستمر. وتتكون عملية الإصلاح والتطوير لمؤسسات إعداد المعلم وبرامجه من أجل تحقيق الاعتماد من:

أ – وضع إطار مفاهيمى للمؤسسة وبرامجها التعليمية، أساسها جميعا رؤية مشتركة تقود الجهود من أجل إعداد مربين للعمل بفاعلية فى المدارس، ويضع التوجيهات والتوجهات للبرامج والمقررات والتدريس وأداء المتعلم وخدمات الطلاب والمحاسبية. وهذا الإطار المفاهيمى مبنى على المعرفة وقائم على المشاركة والاستمرار والتكامل مع رسالة المؤسسة وتقويمها المستمر.

ب – وجود نظام لإدارة المؤسسة وحوكمتها وتوافر الموارد المادية والبشرية لتحقيق أهدافها ورسالتها، بما فى ذلك مصادر المعلومات التكنولوجية.

جـ – تأهيل أعضاء هيئة تدريس، قادرين على أداء مهام محددة، وممارسات نموذجية مهنية تحقق الأداء المطلوب من الطالب/ المعلم، ووجود نظام للتنمية المهنية لهم.

د – وضع برامج دراسية ذات محتوى معرفى وبيداجوجى، يهيئ الطالب المعلم لاكتساب المعرفة والمهارات والأخلاقيات المهنية.

ويتم تقييم الطالب للتأكد من اكتسابه هذه المكونات وفقاً للمستويات المعيارية المهنية والمؤسسية.

هـ – وجود نظام للتقييم، تقييم المؤسسة والبرنامج، حيث تقوم المؤسسة بجمع البيانات وتحليلها عن مؤهلات الدارسين وأداءاتهم. وتقوم أيضا بتقويم وتحسين مستويات الأداء، والوحدة والبرامج الدراسية التى تقدم.

و– خبرات ميدانية وممارسات عيادية، إذ تصمم المؤسسة مع المدرسة التى

تشاركها نظاماً للتطبيق الميدانى وتنفذه وتقومه، من أجل ضمان أداء أفضل للطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتمكنهم من التعبير عن معرفتهم ومهاراتهم والجوانب القيمية لسلوكهم لتحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.

ز- تصميم وتنفيذ وتقويم المنهج والخبرات، من أجل اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات والسلوكيات الضرورية، لمساعدة تلاميذ المدارس على التعلم. ويشير التقييم إلى درجة مراعاة التعدد والتنوع ومدى تلبية المعلمين لها.

وهكذا نجد أن نظم الاعتماد بما تشمله من مستويات معيارية وتقييم ذاتى تقدمه مؤسسة إعداد المعلم، وزيارات خارجية من قبل هيئة الاعتماد، ثم إصدار قرار بمدى أحقية المؤسسة للاعتماد يتطلب بالفعل إصلاحاً ذا مواصفات محددة، وفقا لقواعد وأسس متفق عليها.

معايير اعتماد نظم تربية المعلم، التى وضعها الـ INTASC:

إذ وضع اتحاد ما بين الولايات لقياس ودعم نظم تربية المعلم حزمة متكاملة من المستويات المعيارية مبنية على الأداء تعكس المتطلبات اللازم توافرها فى المعلمين المبتدئين، تكون أساسا للترخيص لهم بمزاولة المهنة، وهى قبل ذلك أساس برامج تربية المعلمين. وهذه المستويات المعيارية، هى:

المستوى المعيارى الأول: المحتوى البيداجوجى:

ويعنى أن يفهم المعلم المفاهيم الأساسية وأدوات البحث، وبنى المادة الدراسية التى يتخصص لتدريسها، وأن يكون قادراً على بناء خبرات التعلم التى تجعلها ذات معنى للتلاميذ المتعلمين.

المستوى المعيارى الثانى، نمو التلميذ:

أن يفهم المعلم كيف يختلف التلاميذ فى تعلمهم، وأن يقوم ببناء وتهيئة الفرص اللازمة للتعلم التى تناسب تنوعهم.

المستوى المعيارى الرابع، استراتيجيات متعددة للتدريس:

أن يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريسية متعددة لتشجيع التلاميذ وتحفيزهم وتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات.

المستوى المعيارى الخامس، التحفيز والإدارة:

بأن يتوفر لدي المعلم الفهم اللازم لحسن استخدام التحفيز الجماعى والسلوك اللازم لخلق بيئة تعلم، وتشجيع التفاعل الاجتماعى الإيجابى، والانخراط الفعال والنشط فى التعلم والدافعية الذاتية.

المستوى المعيارى السادس، الاتصال والتكنولوجيا:

أن يستخدم المعلم المعرفة الخاصة بالاتصال اللفظى وغير اللفظى والاتصال التكنولوجى لتشجيع الاستقصاء النشط والعمل التعاونى والتفاعل المدعم داخل الفصل.

المستوى المعيارى السابع، التخطيط:

أن يخطط المعلم التدريس المبنى على المعرفة الخاصة بالمادة الدراسية والتلاميذ والبيئة وأهداف المنهج.

المستوى المعيارى الثامن، التقييم:

أن يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات القياس والتقييم الرسمية وغير الرسمية لتقويم وضمان النمو المستمر عقليا واجتماعيا وبدنيا للمتعلم.

المستوى المعيارى التاسع، الممارسة التأملية والتنمية المهنية:

أن يكون المعلم ممارساً متأملا ومفكراً، بما فى ذلك قيامه بالتقويم المستمر لتأثيرات اختياراته وأفعاله على الآخرين، وأن يبحث بفاعلية عن فرص النمو المهنى.

المستوى المعيارى العاشر، التشارك بين المدرسة والبيئة:

أن يحرص المعلم على إقامة علاقات مع زملاء العمل بالمدرسة والآباء والهيئات والمؤسسات البيئية لتدعيم تعلم التلاميذ وتحسين أحوالهم.

ونظراً لأهمية هذه المستويات المعيارية وتكاملها، واهتمامها بالتعلم الفعال والنشط وتحقيق نمو التلاميذ، والتخطيط الجيد للتعليم والتحفيز والإدارة، والربط بالتكنولوجيا وحل المشكلات والتفكير الناقد، وربط المدرسة بالبيئة، والاهتمام بالتعددية ودمج التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، أقول نظراً لأهمية ذلك تبنى المجلس

الوطنى لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم هذه المستويات المعيارية.

وهذه المستويات المعيارية تعد الأساس والشرط الرئيسى للترخيص بمزاولة مهنة التعليم للمتقدمين لها، ليكونوا قادرين على تعليم التلاميذ فى عصر المعرفة، المهارات والمعارف والقيم.

معايير مدارس التنمية المهنية للمعلم:

ولم يكتف المجلس الوطنى لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) بوضع مستويات معيارية لمؤسسات إعداد المعلم، وبما وضعته الـ INTASC من مستويات معيارية للمعلم المبتدئ، بل وضع المجلس مستويات معيارية لمدارس التنمية المهنية Professional Development Schools.

ومدارس التنمية المهنية تعد تجديداً تربوياً تكون من الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، وتحددت رسالتها فى إعداد الطلاب/ المعلمين وتنمية أعضاء هيئة التدريس والقيام بالبحوث الموجهة نحو تحسين الممارسات التعليمية، والعمل على تحسين تعلم الطلاب بالمدارس:

وهى مدارس حقيقية أعيد تصميمها وهيكلتها لدعم رسالات مركبة، على رأسها- كما ذكرنا – تحسين تعلم الطلاب من خلال استخدام مدخل البحث الموجه نحو التدريس. إنها باختصار مشاركة لدعم التحسين المستمر للمدارس والجامعات.

وتقوم هذه المدارس على عدد من المفاهيم الأساسية، من أبرزها:

١- الاهتمام المشترك والالتزام المتبادل:

وهو مشترك ومتبادل بين الجامعات والمدارس من أجل الطلاب المعلمين وتلاميذ المدارس.

٢- تكامل الجانب المهنى وتعلم التلاميذ من خلال البحث:

إذ تحددت المسئولية المشتركة فى أربعة جوانب، هى إعداد الطالب المعلم، وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا، وتحسين تعلم التلاميذ، والاهتمام بالبحث العلمى فى:

أ – تحديد احتياجات التعلم لتلاميذ المدرسة وتلبيتها.

ب – التأثير على تعلم الطالب/ المعلم.

جـ – تحديد خطوات التنمية المهنية لهيئة التدريس.

٣- وضع التلاميذ فى قلب عمل المدارس:

إذ إن هناك أولوية لتكون حاجات التلاميذ فى مقدمة اهتمامات المدارس لتحقيق التكامل بين المهنى وتعلم التلاميذ.

٤- التعلم فى سياق التدريب والممارسة:

إذ تنطلق فلسفة المدارس من أن التعلم يمكن أن يتم بشكل أفضل فى سياق العالم الحقيقى للممارسة والتطبيق.

٥- إلغاء الحدود:

إذ يتم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب المعلمين والمعلمين بالمدارس فى تناغم كامل.

٦- تكامل الموارد:

حيث يمكن للجامعة الإفادة من موارد المدارس، وتفيد المدارس من الموارد والمصادر المتاحة بالجامعة.

٧- مجتمع ممتد للتعلم:

إذ يمتد مجتمع التعلم ليضم الجامعة والمدرسة والآباء والبيئة.

وفى ضوء هذه المفاهيم تمت صياغة المستويات المعيارية لمدارس التنمية المهنية لتكون بيئات لتعلم الطلاب المعلمين، وتلاميذ المدارس لمجتمع المعرفة.

نظام اعتماد مجلس اعتماد تربية المعلم:

أسس مجلس اعتماد تربية المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC) عام ١٩٩٧ بهدف تحسين البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين، والمقدمة للمربين المهنيين الذين يدرسون، ويديرون المدارس بدءاً من مرحلة ما قبل الروضة، وحتى نهاية التعليم قبل المدرسى.

ويختص هذا المجلس باعتماد برامج تربية المعلمين على مستوى

البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، بما فيها البرامج الأخرى البديلة، على الأسس الآتية:

١- البراهين التى تقوم عليها، بأنها تعد معلمين محترفين مهنيين قادرين على المنافسة ولديهم الاهتمام والتأهيل المهنى.

٢- القدرات على متابعة جودة البرامج وتحسينها.

ويقوم ذلك على اعتقاد بأن هذا هو الضمان الذى يؤكد للجماهير جودة برامج الكليات والجامعات التىتعد المعلمين. وبناء على هذا فإن المجلس يعتمد فقط البرنامج التعليمى وليس الكلية أو المعهد او مدرسة التربية.

ويرى المجلس أن هذا المدخل الفريد للاعتماد يساعد البرامج على التطوير، والمحاسبية بشأن الجودة. وتبدأ عملية الاعتماد بالبراهين المقدمة (كمياً ونوعياً) على أن أعضاء هيئة التدريس على قناعة تامة بأن خريجيهم منافسين مبتدئين فى مجال مهنة التعليم. كما أن فحص البرنامج، من حيث الجودة يظهر ضمان تحقيق أهدافه.

وقد اعترف مجلس اعتماد التعليم العالى CHEA عام ٢٠٠١ بمجلس اعتماد إعداد المعلم TEAC، كما اعترف به قسم التعليم (وزارة) بالولايات المتحدة الأمريكية.

متطلبات الاعتماد:

تلتزم الكليات والمدارس الراغبة فى التقدم لاعتماد برامجها بتلبية المتطلبات الآتية:

١- أن المؤسسة المتقدمة حصلت على الاعتماد من هيئة إقليمية.

٢- أن خريجى البرنامج على استعداد للحصول على الترخيص المهنى من الولاية كممارسة التعليم والتدريس.

٣- أن البرنامج ملتزم بأن يتمشى مع المستويات المعيارية للمجلس.

٤- أن أعضاء هيئة تدريس البرنامج يفهمون أن المجلس يمكن أن يكشف عن حالة أو مستوى الاعتماد.

٥- أن الأعضاء سيقدمون أية معلومات يطلبها المجلس.

فلسفة الاعتماد التى يعتنقها المجلس:

تقوم فلسفة الاعتماد على أربعة أسس أو مبادئ رئيسية، هى:

المبدأ الأول: التحسين المستمر للارتقاء بالجودة Continuous improvement to advance quality.

ويتضمن هذا المبدأ تعلم الطالب المعلم، وتعلم أعضاء هيئة التدريس، والقدرة المؤسسية باعتبارها حلقة متفاعلة تتشكل فيها أهداف البرنامج لتحسين تحصيل الطلاب، وتوفير الموارد المطلوبة، وقياس أداء الطلاب، واستخدام البرهان من خلال التقييم لتحسين جودة البرنامج.

المبدأ الثانى: الاعتماد الذى يقوم على البحث أو الاستقصاء Inquiry-driven accreditation ويعتقد المجلس أن اعتماد برامج تكوين المعلم ينبغي أن تؤسس على أرضية من البحث العلمى والدراسة الموضوعية، تبدأ بأسئلة هيئة التدريس عن رسالة البرنامج ونتائجه، والعلاقة بين التدريس وتعلم الطلاب كمؤشرات هامة للجودة.

المبدأ الثالث: المتابعة لضمان الجودة Audits to ensure quality، إذ تقوم المتابعة على تحقق خارجى لضمان آليات الجودة الداخلية للبرنامج والبرهان على ما ينتجه. والمراجع الأكاديمى يتمثل فى المراجع الباحث أو المستقصى من أن الطريق الذى يسير البرنامج عليه يؤدى إلى تعلم حقيقى للطلاب، وقياس مخرجات التعلم، وإجراء التطوير اللازم للبرنامج، وجنى الدعم المؤسسى له.

المبدأ الرابع: التدبير Frugality ذلك أن عملية الاعتماد تضعف عندما يقوم عضو البرنامج باتخاذ إجراءات منفردة بهدف تلبية متطلب ما، لأن عملية اعتماد المجلس قد صممت لتكون ذات كفاءة باستخدام الحد الأدنى من المصادر للوصول إلى القرار فى الوقت الملائم.

مبادئ الجودة:

ينبغي أن تقدم البرامج البرهان الكافى على أن الطالب يتعلم ويفهم منهج إعداد المعلم. وهذا البرهان يظهر من خلال جميع المكونات التى تقوم على الكفاءة والاهتمام والتأهيل. وهذه المكونات، هى:

المبدأ الأول– معرفة خاصة بمادة التخصص:

١– يفهم الطالب المعلم المادة التى يختارها للتخصص.

٢– المعرفة البيداجوجية:يكون الطالب المعلم قادراً على استخدام هذه المعرفة فى تدريس المادة بما يلبى احتياجات الطلاب المتنوعين.

٣– العناية، ومهارة التدريس الفعالة: يكون الطالب المعلم قادراً على التدريس بعناية وفاعلية.

٤– موضوعات متداخلة: وتشمل تعلم كيف يتعلم، واستخدام التكنولوجيا الملائمة، والمنظور متعدد الثقافات.

٥– البرهان على التقييم المقنن: إذ ينبغي أن يقدم البرنامج البرهان فى أمور الثقة الثبات والموضوعية التى يقوم عليها تقييم الطلاب.

المبدأ الثانى: البرهان على التزام المؤسسة ودرجة جودة البرنامج. إذ ينبغي أن يبرهن القائم على البرنامج على وجود قدرة على تقديم برنامج عالى الجودة من خلال:

١– الالتزام: عند قياس مدى التزام البرنامج بالجودة واستخدام التسهيلات الملائمة، هناك عوامل مختلفة تؤخذ فى الاعتبار، هى:

أ – المنهج: مدى التزام المنهج بالمستويات المعيارية والمتطلبات المحددة للدرجة.

ب – الهيئة: مدى تمشى مؤهلات الهيئة مع متطلبات البرنامج نوعيا وكمياً.

جـ – التسهيلات: ملاءمة التسهيلات والمعدات المتاحة لبرنامج مع المصادر والموارد اللازمة وفقاً للمستويات الميعارية.

د – الإدارة والماليات: ملاءمة الموارد المالية والإدارية للبرنامج مع ماهو متفق عليه كحد أدنى للكفاية والكفاءة.

٢– القدرة أو الكفاية: إذ ينبغي أن يبين البرنامج أن المنهج يسهم فى دعم جودة البرنامج وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، من حيث:

أ – المنهج: يعكس تنوع الوحدات الدراسية والساعات المعتمدة المطلوبة.

ب – الهيئة: مستوى تأهيل أعضاء الهيئة لتدريس البرنامج.

جـ – التسهيلات: وجود تسهيلات ملائمة للميزانية والموارد المحددة للبرنامج.

د – الإدارة والماليات: تدعم الموارد المالية والإدارية للبرنامج، تقديمه بمستوى عال من الجودة.

هـ- الخدمات الطلابية المساعدة: ملاءمة الخدمات الطلابية لاحتياجات المتعلمين في البرنامج وعلى درجة عالية من الكفاية.

و – السياسات والممارسات: وجود جداول زمنية فى أيدى الطلاب تحدد بها كافة الأزمنة من البداية إلى النهاية.

المبدأ الثالث: البرهان على تعلم هيئة التدريس والبحوث.

إذ ينبغي وجود نظام للبحث والمراجعة والرقابة على الجودة، يضمن الأعضاء من خلال توفر المعلومات اللازمة لتحسين الجودة عن طريق البحث والاستقصاء لتحسين التعليم والتعلم، وهذا يشمل:

١- الرشد فى عملية التقييم وأساليبها.

٢- بناء قرارات البرنامج وتخطيطه على الشفافية والمحاسبية.

٣- نظام فعال للرقابة على الجودة، يشمل:

أ – المناهج: أن المنهج يلبى برنامج الولاية ومتطلبات الحصول على الترخيص.

ب – الهيئة: فهم أعضاء الهيئة للمواد الدراسية الداخلة فى البرنامج، وقدرتهم على تعليمها.

جـ – الطلاب: سياسات القبول والمتابعة تشجيع استقطاب أفضل الطلاب وبقائهم فى الدراسة، واستجابتها لاحتياجات الأمة من المهنيين ذوى الجودة.

د – الموارد: توافر نظام مناسب للرقابة على الجودة للبرنامج، يتم من خلاله متابعة الأداء وتحسين الاستمرارية والمواءمة للتسهيلات والمعدات التى تضمن وجود موارد مالية وإدارية ملائمة للبرنامج .

والخلاصة أن نظام الاعتماد الذى يتبناه مجلس اعتماد إعداد المعلم TEAC

يعتبر نظاما يعطي وزنا كبيراً للبرهان والوضوح على إكمـال الطالـب المعلـم للبرنامج، يقوم على إثبات أنه على درجة عالية من الكفاءة.

وتلتزم مؤسسات إعداد المعلم التى تحصل على الاعتماد لمدة خمس سنوات بتقديم أربعة تقارير سنوية، أو ثمانية تقارير سنوية إذا كانت مدة الاعتمـاد عشـر سنوات، وفقا لمحتوى التقرير الذى يحدده المجلس. وهذا كله ضمان للحافظ علـى المستوى المطلوب للجودة، والبرهان على وجود تحسين شامل مستمر.

اعتماد كليات التربية وفقاً لسياسات الهيئة القومية

لضمان جودة التعليم والاعتماد – مصر

حددت الهيئة سياساتها لاعتماد كليات التربية فيما يلى:

أولاً: الإطار العام لعملية التقويم والاعتماد، ويتضمن أربعة أبعاد رئيسية، هى:

١- أهلية المؤسسة التعليمية للتقدم بطلب للاعتماد: إذ يشترط أن تكون المؤسسـة مرخصا لها من الدولة، وأن يكون لها رسالة محددة ومعتمدة من مجلسها، وخطـة استراتيجية موثقة.

٢- القيم الجوهرية لمعايير الاعتماد: إذ اشترطت الهيئة أن تستند معايير الاعتمـاد لكليات التربية على القيم الجوهرية الآتية:

ا – الانتماء القومى والحفاظ على هوية الأمة.

ب – توفر قيم النزاهة والموضوعية.

جـ – الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

د – تنمية وحماية البيئة.

هـ – تنمية مهارات الطالب المعلم وإعداده للتنافسية العالمية.

و – استناد عملية اتخاذ القرارات على المعلومات الموثقة.

ز – النظر للطالب المعلم على أنه محور العملية التعليمية.

ح – الشراكة الفعالة مع جميع الأطراف ذات الصلة والاهتمام.

ط – مواكبة التطور العلمى والتكنولوجى.

ى – التقييم الذاتى المستمر كأساس للتطوير.

ك –السعى الجاد للتميز.

٣– المحاور الأساسية لإعتماد الكلية والخريج والبرنامج: تعتمد عملية التقويم والاعتماد لكليات التربية على ثلاثة محاور، هى:

أ – القدرة المؤسسية للكلية.

ب – الفعالية التعليمية للبرامج: عناصرها ومحتوياتها.

جـ – المواصفات المتميزة للخريج.

٤– ضوابط الاعتماد: إذ تمنح الهيئة الاعتماد عندما تتأكد من قدرة الكلية، وبرامجها على تحقيق متطلبات المحاور الرئيسية الثلاثة للتقويم والاعتماد.

ثانياً: آليات ومتطلبات التقدم للاعتماد: وتقوم الهيئة بإخطار الكلية بنتائج عملية التقويم، خلال ستين يوما إما بمنح الاعتماد وإما بعدم الاعتماد.

ثالثاً: مرحلة ما بعد التقويم: حيث تخضع الكلية لإجراءات المتابعة والمراجعة الدورية من خلال التقارير الذاتية للكلية، وما تقوم به الهيئة من زيارات للتأكد من استمرارية مقومات الاعتماد.

المستويات المعيارية لاعتماد كليات التربية:

وتتضمن هذه المستويات مايلى:

أولاً: معايير القدرة المؤسسية للكلية، وتشمل:

١– التخطيط الاستراتيجى، من حيث:

أ – وجود خطة استراتيجية، وإجراء التحليل البيئى باستخدام مدخل علمى، ووجود رؤية ورسالة، وأهداف استراتيجية، وسياسات محددة وواضحة، وخطة تنفيذية.

ب – ارتباط الخطة الاستراتيجية للكلية باستراتيجية الجامعة.

جـ – تحليل الوضع الاستراتيجى للكلية.

٢– الهيكل التنظيمى، من حيث:

أ – وجود هيكل تنظيمى ملائم ومعتمد.

ب – تحديد المسئوليات والسلطات والاختصاصات.

جـ – وجود إدارات متخصصة لدعم العملية التعليمية.

د – وجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.

هـ – وجود وحدة لضمان الجودة.

و – وجود توصيف وظيفى لجميع الوظائف الأكاديمية والإدارية.

٣– القيادة والحوكمة، وتتضمن:

أ – اختيار القيادات وفق معايير واضحة ومحددة.

ب – تبنى الكلية نمطاً قيادياً ديمقراطياً يشجع على المشاركة.

جـ – تسهم المجالس الرسمية فى مناقشة واتخاذ القرارات.

د – تعمل الكلية على تنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية.

هـ – يوجد بالكلية نظام معتمد للمعلومات والتوثيق.

و – تقدم القيادات الأكاديمية إدارة نظم الجودة الداخلية للكلية.

ز – تعمل القيادات الأكاديمية على تنمية الموارد الذاتية للكلية.

ح – تقوم الكلية بالتقويم المستمر لكفاءة وفاعلية الإدارة بها.

٤– الأخلاقيات والسلوكيات، وتشمل:

أ – تلتزم الكلية بحقوق الملكية الفكرية والنشر.

ب – تلتزم الكلية بالعدالة وعدم التمييز.

جـ – تكفل الكلية حرية الفكر والرأى والتعبير.

د – تلتزم الكلية بأخلاقيات وآداب مهنة التعليم.

هـ – تلتزم الكلية بمتطلبات الشفافية والمصداقية.

٥– الجهاز الإدارى المساند، ويتضمن:

أ – وجود معايير واضحة ومحددة لاختيار وتعيين وترقية القيادات الإدارية.

ب – توفر برامج التدريب المستمر للعاملين.

جـ – مراعاة كفاءة وفاعلية الإدارة واستخدام الموارد البشرية المتاحة عند التقويم.

د- توفير بيئة عمل مناسبة.

هـ - توفر نظام للتقويم الشامل والمستمر للأداء.

و- تتمتع الكلية برضا القيادات الإدارية والعاملين.

٦- الموارد المالية والمادية، ويشمل:

أ - كفاية الموارد لتحقيق الرسالة والأهداف.

ب - توفر المبانى التى تلائم طبيعة الأنشطة.

جـ - توفر أماكن كافية وتسهيلات مناسبة للأنشطة الطلابية.

د - توفر الأجهزة والمعدات والمعامل المناسبة لإعداد المعلم.

هـ - توفر وسائل الاتصال الحديثة وتكنولوجيا المعلومات المناسبة.

و - استخدام الموارد المالية والمادية بكفاءة عالية.

٧- المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، ويتضمن:

أ - وجود خطة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة.

ب - مراعاة الاعتبارات التنظيمية لأنشط خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

جـ - تفاعل الكلية مع منظمات المجتمع بشكل إيجابى.

د - مواكبة ممارسات تنمية وحماية البيئة مع خطة خدمة المجتمع.

هـ - إسهام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فى برامج خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

و - تمتع الكلية برضا المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدنى ذات العلاقة بها.

٨- التقويم المؤسسى وإدارة الجودة، ويتضمن:

أ - توفر مؤشرات واضحة ومحددة وقابلة للقياس للتقويم الذاتى الشامل.

ب - مراجعة مؤشرات التقويم الذاتى دوريا من أصحاب المصلحة.

جـ - تأكد الكلية من الاستفادة بنتائج التقويم فى تحسين الكفاءة والفالعية.

ثانياً: معايير الفاعلية التعليمية لكلية التربية: وتشمل المستويات المعيارية الآتية:

١- الطلبة والخريجون:

أ - وجود سياسة واضحة وشفافة لقبول الطلاب.

ب – توفر خطة للدعم والإرشاد الطلابى.
جـ – وجود مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمناسبة.
د – تقدم الكلية خدمة مستمرة لخريجها.
هـ – قيام الكلية بقياس رضا طلابها عن الدعم والأنشطة.
٢ – المعايير الأكاديمية القياسية، وتتضمن المجالات الآتية:
أ– مجال التخصص.
ب – مجال التربية.
جـ – مجال المسئولية المهنية.
د – مجال القدرات الشخصية.
٣– البرامج الدراسية:

وتتضمن معايير اعتماد محتوى البرامج الدراسية بكليات التربية، حيث تتنوع برامج التعلم بكليات التربية، المتضمنة فى برامج إعداد معلم المرحلة الإبتدائية، وبرامج إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية، ثم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، وبرامج إعداد المتخصصين فى التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم، وبرنامج اعداد معلم علم النفس.

٤ – التعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعلم، ومنها:
أ – وجود استراتيجيات للجودة.
ب – توفر متطلبات التعلم الذاتى.
جـ – وجود سياسات للتعامل مع مشكلات التعليم.
د – وجود برامج للتدريب الميدانى للطلاب.
هـ – وجود نظم لتقويم الطلاب.
و – توفير المواصفات المعيارية للكتاب الجامعى.
ز – اتاحة مصادر متنوعة للتعليم والتعلم.
٥– أعضاء هيئة التدريس، من حيث:
أ – كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس.
ب – وجود قواعد لتعيين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
جـ – توفر آليات لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

د – توفر آليات لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

هـ – القيام بتقييم الرضا الوظيفى للأعضاء والمعاونين.

٦- البحث العلمى والأنشطة العلمية الأخرى:

أ – وجود خطة للبحث العلمى.

ب – كفاءة وجودة البحث العلمى.

جـ – إسهام البحث العلمى فى دعم وتعزيز التعليم بالكلية.

د- وجود خطة لتمويل البحث العلمى.

هـ – وجود أنشطة علمية متنوعة.

٧- الدراسات العليا، وتشمل المستويات المعيارية: الدرجات الممنوحة، والتعليم فى الدراسات العليا، ونظام التسجيل والإشراف الأكاديمى، وتقويم طلاب الدراسات العليا، ومستوى رضا الطلاب.

٨- التقويم المستمر للفاعلية التعليمية، وتشمل التقويم الشامل لفاعلية التعليم، ونظام داخلى لإدارة الجودة.

وقد اهتمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بوضع كافة تفاصيل المحاور السابقة.

الفصل الثانى

جامعات التربية فى جمهورية بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية

جامعات التربية تنظيم متفرد لمؤسسات تربية المعلم فى كثير من بلاد العالم، شرقه وغربه، مهما تتنوع النظم السياسية والاقتصادية.

وجامعات التربية، تعتبر جامعات متخصصة شأنها فى تفردها التخصصى شأن جامعات التكنولوجيا، وجامعات الطب، وجامعات الهندسة، وغيرها.

وتجمع جامعات التربية بين دفتيها كليات ومعاهد العلوم التربوية، النظرية والتطبيقية، البيداجوجية والسيكلوجية، وكليات ومعاهد وأقسام العلوم والآداب والموسيقى، وربما الهندسة والتكنولوجيا والعلوم الصحية أيضاً.

وهى تقدم بالتالى برامج متنوعة لتربية المعلمين، من نواحى إعدادهم قبل الخدمة، وتأهيلهم من خلال برامج التأهيل بعد التخرج وقبل القيام بمسئوليات التدريس كاملة، وتنميتهم المهنية المستمرة فى أثناء العمل.

ونعنى بتنوع برامج جامعات التربية أيضاً، تصميم برامج لتربية معلمى رياض الأطفال، وبرامج لتربية معلمى التعليم الثانوى بمدرستيه المتوسطة والثانوية وبرامج تربية الخواص، وبرامج معلمى التربية الرياضية والموسيقية والاقتصاد المنزلى، والتعليم الفنى بتخصصاته المتنوعة، ومستوياته المختلفة.

كما نعنى بتنوع هذه البرامج، تقديم برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولى للحصول على درجة البكالوريوس، وبرامج الدبلومات، وبرامج الماجستير ودكتور الفلسفة فى التربية.

ونعنى بتنوع برامج جامعات التربية بجانب برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، تقديم برامج السنة التأهيلية Induction، وبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين والقيادات من خلال التدريب والحصول على درجات عليا فى التربية الممارسة.

وتهتم جامعات التربية كجامعات متخصصة فى العلوم التربوية بترقية البحث التربوى فى قضايا التربية والتعليم، وقضايا تربية المعلمين وتنميتهم من

البحث العلمى النظر الأساسى، والميدانى التطبيقى

ويتناول هذا الفصل جامعات التربية فى بلدين أوربيين، همـا جمهوريـة بولندا وجمهورية ألمانيا الاتحادية فى السياقات المجتمعية للبلدين.

جامعات التربية فى جمهورية بولندا

تقع بولندا فى وسط أوربا، تحدها ألمانيا مـن الجنـوب، ومـن الغـرب جمهورية التشيك وجمهورية سلوفاكيا، وتحدها من الشرق أوكرانيا وبلاد روسـيا وليتوانيا، وبحر البلطيق من الشمال.

وتبلغ مساحة بولندا حوالى ٣١٣ ألف كيلو متر مربع، يسكنها ٣٩ مليـون نسمة، وهى تاسع دولة أوربية من حيث المساحة، والسادسة من حيث عدد السكان. وقد احتلت بولندا من ألمانيا النازية فى أثناء الحرب العالمية الثانية، ثم من الاتحاد السوفيتى بعد هزيمة ألمانيا، وفقدت حوالى ٦ مليون من أبنائها فى هـذه الحـرب، وصارت جزءاً من أوربا الشيوعية، وعضوا فى حلف وارسو.

وقد نتج عن ثورتها الشعبية عام ١٩٨٩ على الحكم الشيوعى إنهـاء هـذا النظام وتجلياته السياسية والاقتصادية والثقافية والتعليمية، وصارت دولة مسـتقلة ذات وجه ديمقراطى رأسمالى عضواً فى الاتحاد الأوربى وحلف شمال الأطلنطـى (الناتو) ومنظمة التجارة العالمية ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD.

وتتبنى الدولة البولندية منذ أوائل التسعينيات نظام الاقتصاد الحر، مما أتاح لها الانضمام للاتحاد الأوربى ومنطقة شينجن، التى أدت إلى فتح حدودها مع جميع البلاد الأوربية عام ٢٠٠٧.

وتشغل الغابات حوالى ٢٩% من مساحة البلاد، كما أن أكثر من نصـف الأراضي البولندية يستغل فى الزراعة، ولديها أكبر عدد من المزارع الخاصة مما جعل القطاع الزراعى بها، يعتبر أكبر قطاع فى الاتحاد الأوربى.

وتعتبر بولندا من أعلى الدول الأوربية دخلا، وواحدة من البلاد الشـيوعية سابقاً الأكثر ثراء، والأسرع نموا فى أوربـا. وقـد اتبعـت سياسـات للتحـرر

الاقتصادى، واعتبرت عام ٢٠٠٩ الدولة الأعلى فى الناتج القومى الإجمالى فى الاتحاد الأوربى.

ونتج عما تقدم اعتبار بولندا قوة اقتصادية إقليمية فى وسط أوربا، تمتلك حوالى ٤٠% من الشركات العملاقة فى هذا الإقليم.

وجمهورية بولندا جمهورية دستورية ديمقراطية، يعتبر رئيس الجمهورية رأس الدولة، يعين الوزراء، وينتخب انتخابا مباشرا من الشعب لمدة خمس سنوات. ويتكون البرلمان البولندى من مجلسين، مجلس الشيوخ Senat ومجلس الشعب Sejm وتقوم السلطة القضائية بدور هام فى صنع القرار فى بولندا، وتضم المحكمة العليا لجمهورية بولندا، والمحكمة الإدارية العليا لجمهورية بولندا أيضا والمحكمة الدستورية، ومحاكم الأقاليم.

وتقسم جمهورية بولندا إداريا إلى أقاليم Voivodeships، يبلغ عددها ستة عشر إقليماً، ينقسم كل منها إلى مديريات، بلغ عددها ٣٧٩ مديرية، تضم ٦٥ مدينة، أكبرها وارسو Warsaw العاصمة، ويبلغ عدد سكانها ١,٧ مليون نسمة، تليها كراكو Krakow، ثم مدن أخرى أقل فى عدد السكان.

التعليم فى بولندا:

وقد كان السلم التعليمى فى رومانيا يتكون من مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة بها ثمانى سنوات تنتهى بالحصول على شهادة اتمام التعليم بالمدرسة الابتدائية. وكانت مدة الدراسة بالمدرسة الثانوية أربع سنوات أو خمس سنوات حسب نوع هذه المدرسة، إذ كانت الليسيه العامة أربع سنوات، أما الليسيه المهنية أو التقنية- خمس سنوات. وكان هناك بالإضافة إلى ذلك المدرسة المهنية الأساسية، التى تنتهى بالحصول على شهادة إتمام التعليم بالمدارس المهنية الأساسية، والتى تستوعب ٤٥% من عدد الطلاب مقابل ٥٥% فقط فى الثانوى العام والفنى.

وقد كان للتحول الكبير الذى نتج عن الثورة عن النظام الشيوعى، والتحرر منه والانتقال إلى نظام رأسمالى يعتمد الاقتصاد الحر مذهبا له والأخذ بالديمقراطية

والحرية أثره العميق فى إعادة بناء التعليم، سواء بإعادة هيكلة التعليم قبل الجامعى، وإعادة تنظيم التعليم المهنى مع التعليم العام، ليكون التعليم متوافقاً مع نظم التعليم فى الدول الأوربية، وتوجيه التعليم العالى ليخدم اقتصاد السوق، وتحقيق التنافس وإبعاد أشباح البطالة، مما زاد من الطلب على هذا التعليم وبخاصة الجامعات. كما شهد التعليم تغييرات جذرية فى محتوى المناهج التعليمية من أقصى اليسار إلى أقصى اليمين تلبية للتوجهات السياسة الجديدة للدولة والمجتمع.

ولذلك تم إصدار ثلاثة قوانين جديدة للتعليم عام ١٩٩٠، هي قانون التعليم المدرسى، وقانون الدرجات الأكاديمية. وبناء على ذلك تغيرت البنية التعليمية لتكون على النحو الآتى:

١- **التعليم الابتدائى:** ومدة الدراسة به ست سنوات من سن السابعة إلى سن الثالثة عشر. ويدرس التلاميذ فى مدارسه اللغة البولندية والأدب، والتربية المدنية والتاريخ واللغات الحديثة والرياضيات والبيولوجى والجغرافيا والفيزياء والكيمياء والموسيقى والفنون وتكنولوجيا البيئة والحاسب الآلى والتربية البدنية.

ويلاحظ تركيز المنهج على العلوم والتكنولوجيا، بجانب اللغة القومية واللغات الأجنبية والفنون والرياضة البدنية، مما يتماشى مع متطلبات عصر المعرفة من ناحية والتكوين الشامل للطفل من ناحية أخرى.

٢- **التعليم الثانوى:** واعتباراً من عام ١٩٩٩ قل عدد طلاب المدارس المهنية الأساسية من ٤٥%- كما ذكرنا من قبل- إلى ٣٠% فقط، للتأكيد على التوسع فى التعليم الثانوى بزيادة فرصه، وإتاحة فرص أفضل للتأهيل لسوق العمل بدلا من الاعتماد على خريجى المدارس المهنية الأساسية، ليكون الدخول إلى سوق العمل وفق إعداد أعلى وأفضل ومن خلال فتح الفرص أمام الطلاب للالتحاق بالتعليم العالى.

لكن يلاحظ فى ذات الوقت إتاحة الفرص أمام العمال من خريجى المدارس المهنية الأساسية لاستكمال تعليمهم فى أنواع مختلفة من التعليم الثانوى التعويضى،

يتيح لهم التقدم لامتحانات Maturity Examination أسـوة بخريجـي التعلـيم الثانوى، وتفتح أمامهم باب الالتحاق بالتعليم العالى.

ويشمل التعليم الثانوى الآن فى بولندا:

١ – المدرسة المتوسطة (الجيمنانزيوم)، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سـن ١٣ سنة إلى سن ١٦ سنة. ويدرس الطلاب بها اللغة البولندية، ولغتين أجنبيتـين، والدراسات الاجتماعية، والكيمياء والجغرافيا والتـاريخ والرياضـيات والفيزيـاء والبيولوجى والدراسات البيئية.

ويلاحظ أيضا هنا التأكيد على اللغات القومية والأجنبية، ودراسـة العلـوم بفروعها، بجانب دراسة الإنسانيات. وتنتهى الدراسة بالحصول على شهادة إتمـام الدراس فى الجيمنازيوم.

٢ – المدارس الثانوية: وتنقسم هذه المدارس الثانوية إلى أربعة أنواع، هى:

أ– مدارس ثانوى عامة، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات مـن سـن السادسـة عشرة إلى سن التاسعة عشرة، تنتهى إما بالحصول على شهادة النضج للتعليم الثانوى العام وإما شهادة إتمام التعليم الثانوى العام.

ب– مداس ثانوية فنية Tecknikum، مدة الدراسة بها أربع سنوات، تنتهـى بالحصول على شهادة النضج للتعليم الثانوى الفنى، أو شهادة إتمـام التعلـيم الثانوى بالمدارس الثانوية الفنية.

جـ– المدارس المهنية (Vocational) Profilowane : ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تنتهى بالحصول على شهادة النضج لليسـيه المتخصصـة، أو شهادة إتمام التعليم من الليسيات المتخصصة .

د– المدارس المهنية الأساسية، ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين إلى ثلاث سنوات، وهى تؤدى إلى سوق العمل مباشرة، بعد الحصول على شهادة إتمام التعليم بالمدارس الأساسية المهنية.

التعليم العالى فى بولندا:

تدير وزارة التربية الوطنية فى بولندا التعليم العالى، من حيث تنسيق أنشطة

مؤسساته بخاصة. وقد حدد أوقيد قانون التعليم العالى الصادر عام ١٩٩٠ سلطات هذه الوزارة، بضمانه استقلال مؤسسات التعليم العالى. وقد استحدث القانون المجلس العام للتعليم العالى، الذى تنتخب مؤسسات التعليم العالى ممثليها فيه، ويتمتعون بعضويته وفق حقوق قانونية ودستورية. ويتعاون هذا المجلس مع وزارة التربية الوطنية فى الارتقاء بالتعليم العالى.

وتتنوع مؤسسات التعليم العالى، لتشمل الجامعات والمعاهد والكليات ذات النمط الجامعى، فضلاً عن مؤسسات تتبع وزارات أخرى، منها وزارة الصحة (أكاديميات الطب)، ووزارة الثقافة والتراث الوطنى (أكاديميات الموسيقى والفنون الجميلة والمسرح والدراسات السينمائية)، ووزارة النقل والاقتصاد البحرى (أكاديميات البحرية التجارية والصيد فى أعالى البحار)، ومكتب التربية الرياضية والسياحة (أكاديميات التربية البدنية).

ويزيد عدد مؤسسات التعليم العالى فى بولندا على مائة مؤسسة، منها (١١) جامعة عامة، و (١٤) جامعة تكنولوجية، و (٤) مدارس عليا للهندسة، و (٨) أكاديميات زراعية، و (٥) أكاديميات للاقتصاد، (١٠) كليات لإعداد المعلم وجامعات وأكاديميات للتربية، وغيرها.

تربية المعلمين فى بولندا:

كانت تربية معلمى المدارس الإبتدائية تتم فى مدارس لإعداد المعلمين، بدراسة مقررات على مستوى التعليم بعد الثانوى لمدة عامين، أو برامج مدتها ست سنوات بعد التعليم الابتدائى. وبدأ عام ١٩٩٠ تقديم برامج مدتها ثلاث سنوات بعد التعليم الثانوى.

وهناك الآن فى بولندا نظامان متوازيان لإعداد المعلمين، هما:

١- **النظام الأول:** تربية المعلمين فى كليات متخصصة داخل الجامعات، وفقا لقانون التعليم العالى لعام ١٩٩٠ وتعديلاته.

ويتولى مجلس التعليم العالى التنسيق بين المؤسسات الواقعة تحت هذا

النظام، الذى يتضمن الأنواع الآتية من مؤسسات إعداد المعلم:

أ – جامعات تعد معلمى التعليم الابتدائى والثانوى. ويندرج تحت هذا النمط، النظم والبرامج الآتية:

– برامج مدتها خمس سنوات للطلاب المتفرغين، للتخصص فى تعليم مادة معينة، مثل الرياضيات، أو الفيزياء أو البيولوجى أو اللغة البولندية، للعمل فى المدارس الابتدائية والثانوية، وتنتهى هذه البرامج بالحصول على درجة الماجستير .

– برامج مدتها خمس سنوات، أكثر تخصصا، تعد المعلمين لتدريس مواد دراسية بالمدارس الابتدائية والثانوية، وتنتهى أيضا بالحصول على درجة الماجستير.

– برامج مهنية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس، وتؤهل الطلاب للعمل معلمين بمرحلة ما قبل المدرسة، أو معلمى الفصل بالتعليم الابتدائى (المستوى الأول).

– برامج مدتها سنتان، تعتبر مرحلة ثانية للدراسة لخريجى البرامج التى تقدمها الكليات على مدى ثلاث سنوات وتنتهى بدرجة البكالوريوس، لتكون مدة الدراسة على هذا النحو خمس سنوات (٣+٢).

– برامج الدراسات العليا، للحصول على درجة الماجستير.

وتعد الجامعات المعلمين عادة فى تخصص واحد للعمل بالمدارس الابتدائية والثانوية. وعادة ما يتم إعداد معلمى المدارس الابتدائية وبخاصة معلمى الفصول فى الأقسام التربوية بمؤسسات العليم العالى، على حين يتم إعداد المعلمين المتخصصين فى مادة محددة فى الأقسام المتخصصة ذات الصلة (أقسام الرياضيات والفيزياء والكيمياء والجغرافيا وغيرها).

وقد أنشئت وحدات لإعداد المعلمين داخل المؤسسات التعليم العالى الكبيرة تجمع أكثر من تخصص، وهى تقدم المقررات التخصصية والمقررات التربوية معاً، وتضم جامعة وارسو وجامعة كراكو مثل هذه الوحدات. وتبلغ عدد الساعات التى تقدمها هذه الوحدات ٣٠٠ ساعة، منها ١٢٠ ساعة للتخصص، ٩٠ ساعة

للتربية، ٩٠ ساعة لعلم النفس.

ويلاحظ أن مؤسسات التعليم العالى التى تعد المعلمين، ذات توجه أكاديمى، تركز على المواد التخصصية أكثر من كيفية التدريس والتعليم.

كما يلاحظ أن مؤسسات التعليم العالى هذه تتمتع بحرية كاملة فى تصميم برامجها، وفق رؤيتها، وأن تأثير وزارة التربية الوطنية عليها ضعيف.

ب – مدارس للتعليم العالى، تشمل كليات وأكاديميات التربية، وهى مشابهة فى بنيتها وبرامجها للجامعات، وتعد المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية.

جـ – مدارس مهنية تقدم برامج مدتها ثلاث سنوات، للحصول على درجة البكالوريوس، وتعد المعلمين للتعليم الابتدائى ومؤسسات تربية الأطفال الخواص.

وقد بدأت هذه المؤسسات تمارس عملها منذ عام ١٩٩٥، وكان إنشاؤها (المدارس المهنية) استجابة لتلبية احتياجات سوق العمل التعليمى. ويرتكز اهتمام هذه المدارس على التعليم أكثر من البحوث. كما أنها لا تتمتع بالحرية التى تتمتع بها المؤسسات الجامعية.

٢ – **النظام الثانى:** ويتمثل فى كليات إعداد المعلمين خارج إطار نظام التعليم العالى، وتنظمه الإدارات الإقليمية التعليمية.

ويقع هذا النظام ومؤسساته تحت مظلة الإدارات التعليمية الإقليمية والممثلين الإقليميين لوزارة التربية الوطنية.

وقد حلت هذه الكليات محل معاهد إعداد المعلمين التى كانت قائمة من قبل، والتى تم إغلاقها عام ١٩٩٤.

ويتولى مجلس إعداد المعلمين تقديم المشورة إلى وزارة التربية الوطنية فى كافة الأمور ذات الصلة بهذه الكليات، وتحدد مسئولياته فيما يلى:

أ – تقويم البرامج التى تقدمها الكليات والأداء العام لها.

ب– تقديم توصيات ومقترحات لتطويرها، وفتح كليات جديدة، أو إغلاق كليات قائمة.

وتقوم وزارة التربية الوطنية بفحص هذه البرامج والموافقة عليها قبل تنفيذها. كما يشرف مديرو الإدارات الإقليمية التعليمية مباشرة على هذه الكليات.

وتعد هذه الكليات معلمى مرحلة ما قبل المدرسة ومعلمى المدارس الابتدائية، ومعلمى اللغات الأجنبية للتعليم الابتدائى والثانوى، وفق البرامج المعتمدة، التى تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس.

ولما كان معظم هذه الكليات يوجد فى مدن صغيرة، وتديرها السلطات المحلية، التى تعوزها الخبرة الكافية لضمان الجودة، فقد ثار جدل كبير حول مستوى هذه الكليات ومعلميها الذين يفتقرون إلى الكفايات المطلوبة كمعلمين للمعلمين.

كما أن ثمة جدلا عاما فى بولندا حول وضع المعلمين ومكانتهم وتأهيلهم وإعدادهم، وبخاصة وأن مؤسسات التعليم العالى التى تعدهم- كما ذكرنا- تركز على النواحى الأكاديمية التقليدية أكثر من النواحى البحثية، التى تثرى البرامج وتنفيذها، وتؤصل توجيه الطالب نحو بحث قضايا التعليم ومشكلاته داخل المدرسة والصف الدراسى.

ويشمل الجدل الدائر أيضا انخفاض التكامل بين جوانب المكون البيداجوجى للبرنامج، وضعف التنسيق بين الإعداد البيداجوجى والتأهيل لتدريس التخصص.

وهكذا نجد زخما تربوياً وبخاصة فى ميدان تربية المعلم، يظهر فى تنوع مؤسساته وتعدد برامجه، مستويات ومحتويات أيضا. وسوف نعرض فيما يلى لنموذج من نماذج المؤسسات الكبرى لتربية المعلمين فى بولندا، هو جامعة التربية فى كراكو كجامعة متخصصة.

جامعة التربية فى كراكو Pedagogical University of Cracow

والاسم الرسمى الذى تطلقه عليها اللجنة الوطنية للتربية هو الأكاديمية البيداجوجية كومسيجى ... Akdemia Pedagogicznaim Komisji Edukaci Narodowej W. Krakowie

النشأة والتطور:

وقد أسست الجامعة ككلية وطنية عليا لإعداد المعلمين، للتعليم الإبتدائى وفق برنامج مدته ثلاث سنوات، ينتهى بامتحان للحصول على الدبلوم. وبدأت اعتباراً من السنة الأكاديمية ١٩٤٩/١٩٥٠ تعد معلمى المدارس الثانوية، وتمارس نشاطها التعليمى والبحثى فى إطار بنية تنظيمية جديدة أساسها الأقسام العلمية، كما تم تعيين أعضاء الأجهزة والمؤسسات الأكاديمية والإدارية، وهى مجلس الجامعة، ومجالس الأقسام، والرئيس ونواب الرئيس والعمداء.

وصارت الكلية فى عام ١٩٥٤ كلية عليا، تقدم برامج دراسية مدتها أربع سنوات يحصل الطلاب بعدها على درجة الماجستير.

وترتب على التغييرات السياسية التى مرت بها بولندا عام ١٩٥٦ منح الكلية استقلالا إداريا وأكاديمياً، وشمل ذلك انتخاب رئيس الكلية. وبدأت الكلية تكتسب شهرة محلية وخارجية فى مجال إعداد هيئة تدريس عالية المستوى، كما زيدت مدة الدراسة بها إلى خمس سنوات بدءاً من العام الجامعى ١٩٥٨/١٩٥٩.

ثم صدر قرار عام ١٩٥٩ يعطى الكلية الحق فى تقديم درجة الدكتوراه وتغير اسم الكلية إلى الاسم الحالى عام ١٩٧٠.

ومع التغيرات الكبرى التى حدثت عام ١٩٨٩، وأدت إلى تغيير توجه الدولة البولندية من الشيوعية إلى الراسمالية والديمقراطية، تحتم أن يكون للجامعة نموذجها التربوى الملائم وأن تتمتع بالاستقلال والإدارة الذاتية.

وقد أعيد تسمية الكلية عام ١٩٩٩ باسم جامعة البيداجوجيا فى كراكو، وهو اسمها الحالى، بقرار من اللجنة الوطنية للتربية فى بولندا.

إدارة الجامعة:

تنص اللوائح على أن الجامعة تدار عن طريق المجلس الأعلى للجامعة، ثم مديراً ورئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات ومجالسها ومجالس الأقسام.

أما عن المجلس الأعلى للجامعة، فهو السلطة الإدارية الأكاديمية العليا،

ويعين المجلس الوطنى للتعليم أعضاءه لمدة أربع سنوات. ويتكون من ٤٠ أستاذا، يمثلون إدارة الجامعة من رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات، وممثلين للأساتذة، و١٠ طلاب، ثم أعضاء استشاريين ستة من خارج الجامعة. وتتمحور مسئولية هذا المجلس حول رسم السياسات ومتابعة تنفيذها.

وأما رئيس الجامعة، فهو الذى يتولى مسـئوليات الإدارة التنفيذيـة، ولـه سلطات عليه، منها تمثيل الجامعة لدى الهيئات المختلفة، ورئاسة المجلس الأعلـى للجامعة، والإشراف على العاملين بالجامعة من أعضاء هيئة تدريس والطلاب.

ويساعد رئيس الجامعة ثلاثة نواب، أولهم لشئون التعليم ويتولى فـى ذات الوقت رئاسة لجنة القيد بالجامعة، وثانيهم لشئون الطلاب، وثالثهم للشئون التربوية.

ويتضمن الهيكل التنظيمى الأكاديمى لجامعة الخمس الكليات الآتية:

١- كلية الإنسانيات (الآداب).

٢- كلية التربية.

٣- كلية الجغرافيا والبيولوجى.

٤- كلية الرياضيات والفيزياء والعلوم التقنية.

٥ – كلية الفنون.

هذا بجانب قسمين تعليميين بينيين، هما:

أ – قسم اللغات الأجنبية، الذى يتولى إدارة برامج اللغات الأجنبية المختلفة.

ب – معهد التربية البدنية والرياضية، الذى يدير الأنشـطة الرياضـية للطـلاب النظاميين والمنشآت الرياضية للجامعة.

ويلاحظ أن مكتب عميد كل كلية هو الذى يتولى الإشراف علـى شـئون الطلاب بالكلية، والاحتفاظ بوثائق البرامج الدراسية وسجلات الطلاب، وغيرها.

تنظيم كليات الجامعة والبرامج التى تقدمها:

وتضم كل كلية من كليات الجامعة الخمس معاهد وأقساماً علمية، نعـرض لها فيما يلى:

١- كلية الإنسانيات (الآداب)، وتضم المعاهد والأقسام الآتية:

أ - معهد فقه اللغة البولندية.

ب - قسم الصحافة.

جـ - معهد الفلسفة وعلم الاجتماع.

د - معهد التاريخ.

هـ - معهد المعلومات العلمية وعلم المكتبات.

و - معهد الفقه الجديد.

ز - معهد العلوم السياسية.

وتقدم الكلية برامج دراسية للحصول على درجات علمية متنوعة، هى:

أ - برامج درجة الماجستير، ومدة الدراسة بالبرنامج خمس سنوات، وتشمل هـذه البرامج: فقه اللغة البولندية، فى تخصصات تدريس اللغة البولندية، ووسائط النشر والاتصال، والاتصال الاجتماعى، وعلاج التخاطب.

وبرنامج فقه اللغة الروسية، وبرنامج التاريخ، وبرنامج علوم المعلومـات والمكتبات، وبرنامج العلوم السياسية.

ب - برامج درجة البكالوريوس ، المرحلة الأولى ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتتضمن:

* برنامج فقه اللغات، فى تخصصات: فقه اللغة الانجليزيـة، واللغـة الرومانيـة، واللغة الإسبانية، واللغة الألمانية، واللغة الإيطالية.

* برنامج الفلسفة، تخصص فلسفة التربية والدراسات الاجتماعية.

* برامج درجة الماجستير، المرحلة الثانية، ومدة الدراسة بها عامان، وتتضمن:

* برنامج فقه اللغة، تخصص فقه اللغة الإنجليزية، والفقه الرومانسى.

* برنامج الفلسفة، تخصص فلسفة التربية والدراسات الاجتماعية.

* برامج للحصول على الدكتوراه فى العلوم الإنسانية، وعلم السياسية.

٢- كلية التربية: وتضم كلية التربية المعاهد والأقسام الآتية:

أ - معهد العلوم التربوية.

ب - قسم الدفاع التربوى.

جـ - معهد ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائى.

د - قسم التربية الخاصة.

هـ - قسم علم النفس.

و - قسم تاريخ التربية.

ز - قسم تكنولوجيا التعليم.

وتقدم الكلية البرامج الأكاديمية الآتية للحصول على درجات علمية، هى:

أ - برامج درجة الماجستير، ومدتها خمس سنوات فى تخصصات التربية الفنية فى فنون البلاستيك، وتخصص التربية: التربية قبل المدرسية، والسنوات الأولى من التعليم الابتدائى، والرعاية التربوية الاجتماعية، والتربية المدنية والتربية البدنية.

ب - برامج درجة بكالوريوس الدراسات التربوية، ومدتها ثلاث سنوات، تخصص الجرافيك، والتربية تخصص رعاية الطفل والخدمة الاجتماعية، وبرنامج التربية الخاصة.

معاهد وأقسام كلية التربية:

وقد يكون من الملائم تناول بعض معاهد وأقسام كلية التربية، بشئ من التفصيل فيما يلى:

أ - معهد العلوم التربوية:

ويقدم المعهد دراسات متنوعة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا، كما يقوم المعهد بتدريس جميع المواد التربوية على مستوى الجامعة.

ويقدم المعهد هذه الدرجات لتخريج معلمين متخصصين فى شئون التربية والتعليم فى مستويات متعددة، ومجال الرعاية التربوية والثقافية والاجتماعية.

وينظم المعهد هذه الدراسات للحصول على البكالوريوس للطلاب المتفرغين، والطلاب غير المتفرغين، ومنها برنامج التربية الاجتماعية لمعلمي التعليم الثانوى الراغبين فى التخصص فى الإرشاد التربوى والاجتماعى، والعمل فى مؤسسات وخدمات الرعاية التربوية والاجتماعية. وبرنامج التربية الصحية والنفسية، وبرنامج التربية الخاصة، وبرنامج الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ب- معهد التعليم والتدريس:

ويختص بوسائط التدريس التكنولوجية، وبخاصة استخدام الحاسبات الآلية والإنترنت، وبالتالى إعداد الطلاب المعلمين لاكتساب الكفاءات التربوية للإستخدام الأمثل للوسائط التكنولوجية فى عملية التعليم والتعلم.

ويهتم القسم بالأولويات التربوية التالية فى مجالات البحث العلمى، وهى:

- الاستخدام التربوى لتكنولوجيا المعلومات والحسابات.
- التعليم من بعد، من خلال الإنترنت فى عمليات التعليم والتدريب.
- علاقة الوسائط التربوية بتكنولوجيا المعلومات.
- تقنيات الفيديو، وبخاصة علاقتها بالتدريب على مهارات الاتصال.

٣- كلية الجغرافيا والبيولوجي، وتضم هذه الكلية معهدين، هما:

أ – معهد الجغرافيا.

ب – معهد البيولوجى، (ويضم قسم الكيمياء السابق).

وتقدم الكلية برنامج لدرجة الماجستير، مدته خمس سنوات فى تخصص البيولوجى وتخصص الجغرافيا.

ويتضمن معهد البيولوجى، عدة أقسام، هى قسم النبات، وقسم بيولوجيا الإنسان وقسم الجينات، وقسم فسيولوجيا النبات، وقسم معلم البيولوجى، وقسم معلم الكيمياء وقسم الكيمياء وطرق تدريسها، وقسم البيئة والصيد وبحوث السياحة البيئية. ويقدم القسم برامج تؤدى للحصول على البكالوريوس، وبرامج الدراسات العليا (الدبلومات) وبرامج الدكتوراه.

كما يقدم برامج تعليم البيولوجى، وفقا لنظام بولونيا الأوربى، وتشمل هذه البرامج دراسة الطبيعة والصحة والبيئة، وطرق التدريس، وحماية البيئة، والطرق الإحصائية فى التربية.

ويقدم القسم أيضا برنامج تعليم الكيمياء، وفقا لبرامج تدريس الكيمياء بمدارس التعليم الثانوى ومحتواها لتمكين الطالب من تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة للمادة واستخدام تكنولوجيا المعلومات فى تنفيذ المنهج.

٤- **كلية الرياضيات والفيزياء والعلوم التقنية** - وتضم الكلية المعاهد الآتية:

أ - معهد الرياضيات.

ب - معهد الفيزياء.

جـ - معهد العلوم الطبيعية.

د - معهد العلوم التقنية.

وتقدم الكلية برامج للحصول على الدرجات العلمية الآتية:

أ - دراسات لدرجة الماجستير، ومدتها خمس سنوات، تخصص العلوم التقنية وعلوم الحاسب.

ب- دراسات للحصول على درجة البكالوريوس، ومدتها ثلاث سنوات، فى تخصصات: الفيزياء، وعلوم الحاسب، واللغة الإنجليزية، والرياضيات وعلوم الحاسب، والرياضيات والتربية الخاصة.

جـ - دراسات الماجستير (المرحلة الثانية) ومدتها سنتان، فى تخصص تعليم علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، والفيزياء، فى تخصصات فرعية هى: الفيزياء المحوسبة، والفيزياء وعلوم الحاسب، والفيزياء والفلك وعلوم الحاسب. ويلاحظ هنا الاهتمام بالتخصصات المتعددة والتخصصات البينية بين معاهد الكلية، وبين الكليات المختلفة.

ويضم معهد الرياضيات أقسام التحليل الرياضى، وقسم الهندسة وقسم أصول الرياضيات، وقسم تعليم الرياضيات.

ويقدم المعهد دراسات بينية للحصول على درجة البكالوريوس فى:

- الرياضيات والفيزياء. - الرياضيات التطبيقية.
- الرياضيات باللغة الإنجليزية. - الرياضيات للمدرسة الثانوية.
- الرياضيات مع علوم الحاسب.

فضلا عن دبلوم الدراسات العليا فى تعليم الرياضيات، وبرامج الماجستير والدكتوراه فى الرياضيات، وتعليم الرياضيات.

ونعرض فيما يلى مثالاً لبرنامج البكالوريوس تخصص الرياضيات مع الفيزياء:

١- تتوزع ساعات الدراسة فى هذا البرنامج على ستة فصول دراسية، تنتهى بحصول الطالب على درجة البكالوريوس فى التربية – تدريس الرياضيات مع الفيزياء.

٢- يبلغ إجمالى عدد الساعات الدراسية ٢٢١ ساعة، بالإضافة إلى ساعات التدريب الميدانى بالمدارس، على تدريس الرياضيات والفيزياء.

٣- يدرس الطالب مقررات تخصصية فى الرياضيات والفيزياء، تبلغ جملتها فى الفصول الستة ١٦١ ساعة بنسبة ٧٢,٩% من إجمالى عدد الساعات الدراسية، على النحو الآتى:

أ – الفصل الأول ٣٦ ساعة.
ب – الفصل الثانى ٢١ ساعة.
جـ – الفصل الثالث ٢٣ ساعة.
د – الفصل الرابع ٢٤ ساعة.
هـ – الفصل الخامس ١٧ ساعة.
و – الفصل السادس ٤٠ ساعة.

ويلاحظ هنا أن الطالب يدرس أكبر عدد من الساعات فى الفصل السادس يليه، الفصل الأول.

٤- يدرس الطالب مقررات تربوية مهنية، تبلغ جملتها ٤٨ ساعة، بنسبة ٢١,٧% من إجمالى عدد ساعات الدراسة، على النحو الآتى:

الفصل الاول: ٣ ساعات، مقرر عنوانه: مقدمة لعلم النفس.

الفصل الثانى: ٩ ساعات، مقرر الأسس النفسية للتعليم والتعلم (٤ ساعات)، ومقرر مفهوم التعلم وممارساته (٥ ساعات).

الفصل الثالث: ٤ ساعات، مقرر مفهوم التعلم وممارساته.

الفصل الرابع: ١٢ ساعة، مقررات التعلم العلاجى (٢ ساعة)، طرق تدريس الرياضيات (٣ ساعة) معمل تدريس الرياضيات (٣ ساعات)، تعليم الفيزياء بالثانوى (٢ ساعة)، معمل تعليم الفيزياء (٢ ساعة).

الفصل الخامس: ١١ ساعة، مقرر تدريس الرياضيات (٥ ساعات)، مقرر تدريس العلوم (٤ ساعات)، مقرر سيمنار تدريس (٢ ساعة).

الفصل السادس: ٩ ساعات، مقرر سيمنار تدريس (٢ ساعة)، مقرر طرق تدريس رياضيات (٤ ساعة)، مقرر طرق تدريس فيزياء (٣ ساعة).

٦- يدرس الطالب مقررات ثقافية، تبلغ جملتها ١٢ ساعة بنسبة ٥,٤% من إجمالى عدد الساعات الدراسية، وتتوزع على فصول الدراسة كما يلى:

أ - الفصل الدراسى الثانى ٣ ساعات: لغة أجنبية (٢ ساعة) وتربية بدنية (١ ساعة).

ب - الفصل الدراسى الثالث ٣ ساعات: لغة أجنبية (٢ ساعة) وتربية بدنية (١ ساعة).

جـ - الفصل الدراسى الرابع ٢ ساعة، مقرر اللغة الأجنبية.

د - الفصل الخامس ٤ ساعات، مقرر إسعافات أولية ووقاية (١ ساعة)، مقرر تشريعات تعليمية وأخلاق المهنة (١ ساعة)، مقرر اللغة الأجنبية (٢ ساعة).

ويلاحظ أن الطلاب لا يدرسون أي مقررات ثقافية فى الصفين الأول والسادس.

٦- يعد الطلاب إعداد مهنيا للتدريس العملى بدءاً من الفصل الرابع فى شكل دراسات معملية عن مهارات التدريس.

٧- يخرج الطلاب للتدريب الميدانى فى الفصلين الخامس والسادس، بمعدل ٤ أسابيع فى الفصل الخامس، ٥ أسابيع فى الفصل السادس.

ويتضح مما تقدم أن النسبة المخصصة للتكوين الثقافى للطالب تعد نسبة منخفضة، كما يرتبط بذلك اقتصارها على اللغة الأجنبية والتربية البدنية، والتشريعات والإسعافات الأولية.

كما يتضح أيضا أن المقررات التربوية تركز على دراسة علم النفس، ومقررات طرق التدريس ومهاراته وما يرتبط بها من تعليم علاجى. وبالتالى غياب المقررات التقليدية عن أصول التربية وتاريخ التربية وغيرها.

٥- **كلية الفنون**، وتضم الكلية الأقسام العلمية الآتية:

أ- قسم الرسم والتصوير والنحت.

ب - قسم الجرافيك والتصميم البصرى.

جـ - قسم النظرية الفنية، والتربية الفنية.

وتقدم الكلية برامج البكالوريوس ومدتها ثلاث سنوات، فى تخصصات معلم التربية الفنية، والجرافيك، والفنون البصرية.

التنمية المهنية للمعلمين بالجامعة:

وتقدم الجامعة برامج للتنمية المهنية للمعلمين بالتنسيق مع اللجنة الوطنية للتربية وإدارات التعليم بالولايات، من مقرها فى كراكو، ومن خلال مراكز التعلم من بعد التى تتعاقد معها.

ومراكز التعلم من بعد، أو ما تسميه الجامعة مراكز البعد الطويل Centers of Long Distance هى إما مراكز تابعة للجامعة، وإما مراكز تعاقدت معها الجامعة، لتقديم درجات علمية لمن يقيمون بعيداً عن مقر الجامعة، وتقديم برامج تدريبية للمعلمين بمقابل مادى، كنوع أو مجال من مجالات استثمار الجامعة

لإمكاناتها وزيادة مواردها.

وهذه المراكز موجودة فى ليمانوا Limanowa، وميسلينيس Myslenice ونووى ساكز Nowy Sacz، وسوشابيسكيدزكا Sucha Beskidzka.

وبعض هذه المراكز يتبع جامعات أو كليات للتربية، كما هى الحال بالنسبة لمركز التعليم الخاص لإعداد المعلمين فى ليمانوا بجامعة ليمانوا للتربية، وهو يعكس التعاون بين الجامعات لأنه يقدم برامج لجامعته وجامعات ومؤسسات أخرى.

ويقدم هذا المركز برامج دراسية أكاديمية وبرامج تدريبية متنوعة للمعلمين الذين لديهم خبرة لاتقل عن عشر سنوات، يؤدى بعضها للحصول على درجات علمية، لتلبية متطلبات شغل الوظائف بالإدارات التعليمية المحلية والمدارس.

ومن أبرز اهتمامات هذا المركز تلك، البرامج الخاصة بإدارة الحكومات المحلية ALG لإعداد المتدربين لمختلف وظائف الإدارة الحكومية المحلية.

ويتقاضى هذا المركز تكاليف التدريب للراغبين فى الالتحاق ببرامجه، كوحدة ذات طابع خاص بالجامعة، تمثل مصدراً للتمويل.

ويلاحظ أن برامج التنمية المهنية التى تقدمها الجامعة من خلال كلياتها فى كراكو، ومن خلال المراكز الأخرى المنتشرة، إما برامج للمتفرغين، وإما برامج لغير المتفرغين من المعلمين وإما لغيرهم.

وتقدم كلية التربية – فى هذا السياق – برامج للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية لغير المتفرغين من المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وغيرهم من غير المتفرغين فى التخصصات الآتية:

١ – تربية وتعليم الطفولة المكبرة.

٢– الرعاية الاجتماعية التربوية للأطفال (جلساء الأطفال).

٣– التربية الدفاعية.

٤ – إعداد مساعدى المعلمين لمدارس التربية الخاصة (إعاقات).

وتشمل البرامج التدريبية العامة المقدمة ما يلى:

١- إدارة التعليم وإدارة المدرسة، للمرشحين إلى وظائف مدير مدرسة ومساعده فى المستويات المختلفة من الروضة إلى الثانوى، والمعلمين بالمدارس أيضا.

٢- التربية الخاصة، وبخاصة الموهوبين، للمعلمين بمدارس التربية الخاصة، التى تقدم برامج تعليمية للمتفوقين والموهوبين عقليا، والمعلمين الراغبين فى غير هذه المدارس لتأهيلهم للعمل بمدارس المتفوقين والموهوبين.

٣- برنامج التربية لحياة الأسرة، للمعلمين بجميع المراحل التعليمية.

٤- برنامج العلاج التربوى، لمعلمى المدارس الابتدائية، والمرشدين النفسيين المهتمين بدراسة المشكلات التربوية والنفسية، وصعوبات التعلم.

٥ - برنامج التعامل مع المكتبات المدرسية، لمعلمى المدارس لتأهيلهم لتنفيذ دروسهم من خلال المكتبة، وتدريب التلاميذ على الاطلاع والقراءة والتعلم الذاتى.

٦ - برنامج التأهيل التربوى للمعلمين الذين يدرسون مقررات نظرية عن سوق العمل، وبخاصة منهم معلمى المدارس المهنية.

٧- برنامج التأهيل العملى للمعلمين الذين يقدمون مقررات عن التدريب العملى، وبخاصة المعلمون بالمدارس المهنية والتقنية.

كما تشمل هذه البرامج برامج أكثر تخصصية من أهمها:

١- برنامج الإشراف التربوى، لمديرى المدارس.

٢- برنامج التخطيط التعليمى، للإداريين التربويين العاملين فى مجالات تطوير التعليم.

٣- برنامج الإدارة المحلية للتعليم، للعاملين بإدارة التعليم بالمقاطعات والمدن.

٤- برنامج تطوير المدرسة، ويتضمن دراسات عن المعلومات، والتقويم والقيادة المدرسية، والمشروعات المدرسية الصغيرة، والتقدم لمشروعات الاتحاد الأوربى، والإفادة من النتائج النهائية للتقويم فى تحسين جودة التعليم، ومشروعات التعاون الدولى.

٥- برنامج القياس والتقويم، ويتضمن تحليل النتائج وتفسيرها، والجوانب النفسية

للتقييم، وتقييم التعلم، وتقويم التحصيل التعليمى للتلاميذ، وتقييم سلوكهم، وطرق التدريس الحديثة وتقويمها.

٦- برنامج التجديد التربوى فى مجالات التربية، نظرياته وممارساته، وتحفيز التلاميذ على التعلم واستراتيجيات التعلم والتدريس الفعال، وإعداد التلاميذ للحديث العام للجمهور.

٧- برنامج تكنولوجيا المعلومات، ويشمل استخدام التكنولوجيا، وتحويل النص العادى إلى تعلم إلكترونى، والوسائط المتعددة والموسيقى والفيديو، وغير ذلك.

وهكذا نجد تنظيماً مغايراً لتربية المعلم وتنميته المهنية، يتم بالتعاون بين كليات الجامعة ومعاهدها من ناحية، وداخل الكلية المتخصصة من ناحية أخرى.

جامعات التربية فى جمهورية ألمانيا الاتحادية

جمهورية ألمانيا الاتحادية دولة من درل غرب أوربا، تحدها من الشمال البحر الشمالى والدانمرك وبحر البلطيق، وبولندا وجمهورية التشيك شرقاً، والنمسا وسويسراً من الجنوب، ثم فرنسا ولوكسمبورج وبلجيكا وهولنداً غرباً.

وتبلغ مساحة ألمانيا حوالى ٣٥٧ ألف كيلو متراً مربعاً، يعيش عليها حوالى ٨٢ مليون نسمة، مما يجعلها أكبر أعضاء الاتحاد الأوربى سكاناً، وهى ثالث أكبر دولة فى العالم من حيث عدد المهاجرين إليها.

وجمهورية ألمانيا الاتحادية جمهورية فيدرالية برلمانية، تضم ست عشرة ولاية، عاصمتها برلين، أكبر مدينة بها. وهى عضو حلف الأطلنطى، وعضو الاتحاد الأوربى ومنظمة التنمية الاقتصادية.

وهى دولة من الدول الاقتصادية الكبرى، إذ إنها ضمن مجموعة الثمانية الكبار، ورابع أكبر اقتصاد فى العالم من حيث الناتج القومى الإجمالى، وخامس أكبر قوة شرائية عالمياً، فهى ثانى أكبر دولة مصدرة، وثالث أكبر دولة مصدرة للسلع.

وألمانيا – أيضا – تعد دولة من كبريات الدول المتقدمة، من حيث ارتفاع

مستوى معيشة أبنائها ارتفاعاً كبيراً، وصاحبة نظام شامل للضمان الاجتماعى. وتعد ألمانيا كذلك دولة قائدة ورائداً فى العلم والتكنولوجيا فى ميادين عديدة.

ودون الذهاب بعيداً فى التاريخ، فقد ظهرت ألمانيا كدولة موحدة حديثة عام ١٨٧١، بعد توحيد الأجزاء المبعثرة من ألمانيا، باستثناء النمسا، وقد خرجت ألمانيا كدولة مستعمرة خارج حدودها، وبخاصة فى إفريقيا.

وقد خاضت ألمانيا الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤، وفقدت فيها حوالى ٢ مليون من أبنائها وقد أسفرت الحرب عن توقيع معاهدة فرساى عام ١٩١٩، التى أدت إلى قيام ثورة بها انتهت بإعلان الجمهورية فى نفس السنة.

واعتباراً من عام ١٩٣٣ بدأ حكم الرايخ الثالث، بمنح البرلمان سلطات قانونية مطلقة لأدولف هتلر. وأقام هتلر بناء على ذلك نظام حكم شمولى خلال فترة قصيرة. وانتعشت فى عهده الصناعة الألمانية، وبخاصة الصناعات العسكرية.

ومع تعاظم القوة العسكرية الألمانية، وسيادة النزعة العدوانية، قامت ألمانيا عام ١٩٣٩ باحتلال النمسا وتشيكوسلوفاكيا، ثم غزو بولندا، وبدأت الحرب العالمية الثانية، التى انتهت عام ١٩٤٥ بهزيمتها.

وترتب على هزيمة ألمانيا فى الحرب العالمية الثانية، موت أكثر من سبعة ملايين نسمة من المدنيين والعسكر، وتقسيم ألمانيا إلى ألمانيا الغربية تحت سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والمملكة المتحدة، تحت اسم جمهورية ألمانيا الاتحادية عام ١٩٤٩، ووقعت ألمانيا الشرقية تحت سيطرة الاتحاد السوفيتى (السابق)، وتحت اسم جمهورية ألمانيا الديمقراطية، كما فصل بين الألمانيتين، اعتباراً من عام ١٩٦١ سور برلين ليوقف هروب الألمان من ألمانيا الديمقراطية (الشرقية) إلى ألمانيا الفيدرالية (الغربية)، وليعزل شطرى ألمانيا عن بعضهما.

وقد أدى سقوط الاتحاد السوفيتى وتفكك دول حلف وارسو إلى إعادة وحدة الألمانيتين، وتم توحيد برلين عام ١٩٩٤، وصارت العاصمة الموحدة لدولة موحدة، ألمانيا جمهورية فيدرالية برلمانية.

وكما ذكرنا تضم جمهورية ألمانيا الاتحادية، ١٦ ولاية تنقسم بدورها إلى ٤٣٩ إقليما ومدينة لها دستورها، الذى يعرف بالقانون الأساسى.

وطبقا لهذا القانون يتضمن النظام السياسى للدولة ثلاث سلطات، هى:

١- السلطة التنفيذية، التى تضم رئيس الدولة، ثم يأتى على رأس الحكومة المستشار وهو الذى يمثل السلطة التنفيذية مماثلاً لرئيس مجلس الوزراء فى الجمهوريات الديمقراطية البرلمانية الأخرى، يعاونه الوزراء الفيدراليون.

٢- السلطة التشريعية، التى يعبر عنها البوندستاج Bundestag والبوندسرات Bundesrat. ويتم اختيار أعضاء البوندستاج عن طريق الاقتراع الحر المباشر أما البوندسرات، فإنه يضم ممثلى حكومات الست عشرة ولاية، وهم فى نفس الوقت أعضاء مجلس الوزراء.

٣- السلطة القضائية، وهى سلطة مستقلة عن السلطتين السابقتين، وتضم السلطة القضائية، المحكمة الدستورية الفيدرالية وهى المحكمة الألمانية العليا، أعلى هيئة قضائية فى ألمانيا. وهناك المحكمة الفيدرالية كأعلى هيئة جنائية ومدنية، بجانب محاكم فيدرالية عليا أخرى. وهناك أيضا محاكم على مستوى الولايات.

ويتضمن النظام السياسى الألمانى أحزابا متعددة، هى الاتحاد الديمقراطى المسيحى، والاتحاد الاجتماعى المسيحى، والحزب الديمقراطى الحر، واتحاد الخضر، وحزب الاشتراكية الديمقراطى، وحزب الجمهوريين، والحزب القومى الديمقراطى، والحزب الشيوعى.

وقد عملت الدولة بجدية والتزام على تحقيق تكامل اقتصادى بين شطرى ألمانيا بعد سقوط حائط برلين، وتم ضخ مبالغ مالية كبيرة إلى الشطر الشرقى تقدر بمائة مليار دولار سنوياً.

وتتبع ألمانيا نظام اقتصاد السوق، وهى الاقتصاد الأكبر فى أوربا ورابعة دول العالم فى الناتج القومى الإجمالى، كما ذكرنا من قبل. كما أنها خامس أكبر مستهلك للطاقة فى العالم، وتستورد نحو ثلثى استهلاكها منه.

وألمانيا تمثل بيئة الاختراعات التكنولوجية وأصحابها بدءاً - وربما قبلا عن- جوتنبرج مخترع الطباعة فى أوربا، وصولا إلى مخترعى الكمبيوتر الرقمى والأطباق الفضائية والأقمار الصناعية والسيارات وأجهزة الاتصالات وغيرها الكثير. إنها بإيجاز بيئة منتجة للأدمغة العلمية والابتكارات والمخترعات الرائدة.

وألمانيا أرض الشعراء والمفكرين العظام، من فلاسفة وأدباء وفنانين فى كل مجالات الفكر والفلسفة والأدب والفن التشكيلى والفن الموسيقى والفنون المسرحية، وغيرها. هناك جوته وشيلر وبريخت وكانت وفخته وهيجل وماركس وإنجلز وهيدجر وباخ وفاجنز، وغيرهم.

وهى أيضا أرض الرياضة، أندية ولعبات وممارسة وبطولات ولاعبين أوليمبيين، وكئوس.

مجتمع حديث، مبدع ومبتكر، ديمقراطى، علمى وتقنى، فنى وفكرى متقدم، يضم أكثر من مائة حائز على جائزة نوبل فى الكيمياء والفيزياء والطب، أنجب أينشتين وماكس بلانك وكثيرين آخرين غيرهم.

التعليم فى ألمانيا:

وطبيعى فى خضم هذا الثراء السياسى الاقتصادى التكنولوجى والعلمى والرياضى والفنىوالفكرى أن يكون ثمة تعليم متقدم. والتعليم فى ألمانيا مسئولية كل ولاية من الولايات الاتحادية، وتقوم الحكومة الفيدرالية بدور محدود للغاية.

إذ تحدد مسئوليات وزارة التعليم والبحث العلمى الفيدرالية، والمؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية فى الولايات، فى وضع المعايير الأساسية لمتطلبات الحصول على شهادة الأبيتور Qbitur، وإعداد المعلمين والتعليم المهنى، والدعم المالى لطلاب التعليم العالى.

ووفقاً لذلك يضع المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية معايير الاعتراف بالشهادات الدراسية والتدريب المهنى والشهادات الأخرى ومنها الأبيتور، التى تمنح بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية.

كما يقوم المعهد الفيدرالى للتعليم المهنى، الذى يضم ممثلين لحكومات الولايات والحكومة الفيدرالية والاتحادات المهنية العمالية، بوضع معايير التلمذة الصناعية والشهادات المهنية.

وهناك على مستوى الولايات غرف التجارة، التى تضم لجان التعليم المهنى والمؤسسات التى تقدم تدريبا مهنيا.

وتتولى الولايات الألمانية الست عشرة إدارة التعليم وتمويله، فى إطار ما تضعه السلطات الفيدرالية من مستويات معيارية ومتطلبات لشهادة إنهاء الدراسة الثانوية وغيرها على النحو السالف ذكره.

وينص القانون الأساسى (الدستور) الألمانى على ضمان حرية جميع المواطنين فى اختيار نوع التعليم والتدريب المهنى الذى يرغبونه، وكذلك اختيار المهن أو الوظائف.

والتعليم فى ألمانيا إلزامى لمدة ١٢ سنة، ما بين سن السادسة إلى سن الثامنة عشرة من العمر، ويشمل السلم التعليمى:

١- المدرسة الابتدائية: Grundschule:

وهى المدرسة الأولى التى يبدأ بها التعليم الرسمى، لأن رياض الأطفال لا تعتبر جزءاً من هذا التعليم، وهى مسئولية الأسرة، حيث تدير الكنائس ومؤسسات الأعمال والبلديات والمؤسسات الخاصة هذه الرياض.

ويلتحق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية فى سن السادسة غالباً حتى سن العاشرة أو الثانية عشرة بحسب الولاية، ويدرسون فى هذه المدرسة اللغة الألمانية والحساب يوميا، وحصتين أسبوعيا فى كل من العلوم والدين والتربية البدنية والفنون والموسيقى. وتقدم بعض المدارس دراسات فى لغة أجنبية فى الصف الثالث أو الرابع، وإن كانت دراستها إجباريا تبدأ فى السنة الخامسة الابتدائية.

٢- المدارس الثانوية:

ويشمل التعليم الثانوى فى ألمانيا أربعة أنواع من المدارس الثانوية، فهناك

الجيمنازيوم Gymnasium، التى تعد الطلاب للتعليم العالى بعد اجتياز الامتحـــاد النهائى المعروف باسم الأبيتور Abitur فى نهاية الصف الثانى عشر أو الثالـــث عشر وهناك ألـــ Realschule، التى تفتح أبوابها للطلاب متوســطى التحصــيل والاستعدادات وتستمر الدراسة بها حتى الصف العاشــر، بامتحــاد يعــرف بــــ Mittlere Reife وهناك ألـــ Hauptschule، التى تعد الطلاب الذين أنهوا التعليم الابتدائى بعد دراسة لمدة أربع سنوات، تنتهى فى الصف العاشر، وتتيح الدراســة بهذه المدرسة الالتحاق بالتعليم المهنى والتلميذة الصناعية.

وهناك ألـــ Berufsschule، وهى مدرسة شاملة تجمــع بــين الدراســة النظرية والدراسة العملية الفنية.

ويمكن لجميع من أنهوا الدراسة فى المدارس السابقة التقدم للالتحاق بالتلمذة الصناعية التى يقدمها التعليم المهنى أو المدرسة المهنية Berufsschule. والتعليم المهنى فى ألمانيا يطبق النظام الثنائى Dual System، حيــث ينــتظم الطــلاب بالمدارس المهنية يومين أسبوعياً لمدة عامين أو ثلاثة أعوام أو ثلاثة أعوام ونصف حسب التخصص، ويقضون بقية أيام الأسبوع فى العمل بالشركات، بهدف الجمــع بين الدراسة النظرية والممارسة العملية التطبيقية الحقيقية.

ويعتبر الطالب فى إطار هذا النظام موظفا غير متفرغ، ويتقاضى راتبا من الشركة التى يتدرب بها. ويحصل الطلاب الذين ينجحون فى الاختبارات النظريــة والعملية على شهادة تتيح لهم التوظف فى العمل الذى تدربوا عليه.

التعليم العالى:

أنشأ ولهلم هامبولدت Wilhelm Humboldt جامعة برلين عام ١٨١٠ مؤكداً على أن تجمع الجامعة بين وظيفتى التعليم والبحث العلمى فى مناخ الحريــة الأكاديمية والعلمانية والاستقلال دون تدخل سياسى أو دينى.

وشهدت ألمانيا منذ سبعينيات القرن الماضى زيادة ملحوظــة فــى عــدد مؤسسات التعليم العالى، وفى مقدمتها الجامعات، نظراً للطلب الجماهيرى المرتفــع

للالتحاق بهذا التعليم. كما شهدت ألمانيا فى الثمانينيات والتسعينيات إقبالا من الطبقات العاملة للالتحاق بالتعليم العالى.

وتقبل الجامعات الألمانية المتقدمين للالتحاق بها من الحاصلين على الأبيتور، من طلاب الجمنازيوم غالباً. ويمكن أن تقبل المدارس العليا أو الجامعات الطلاب الذين يستوفون متطلبات القبول بها من غير الحاصلين على الأبيتور، بشرط أن يجتازوا اختبارات القبول التى تعقدها هذه الجامعات، متمثلة فى اختبارات الاستعدادات Begabtenprufung الشفوية والتحريرية.

ويبلغ عدد الجامعات الألمانية حوالى ٣٧٠ جامعة (تجمع بين التعليم والبحث) Universitat وجامعة للعلوم التطبيقية Fachhochschule تقدم للطلاب تدريبا عمليا فى مجال من مجالات الدراسة العلمية أو الفنية. وتوجه الدرجات العلمية بهذه المؤسسات العالية توجيها مهنيا حسب متطلبات سوق العمل. وهناك أيضا كليات الفنون والموسيقى، وتقدم برامج دراسية نظرية وعملية فى الفنون الجميلة بما فيها الموسيقى.

وضماناً لجودة التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية، من حيث مستوى مؤسساته وبرامجه ودرجاته العلمية، وضع المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشئون الثقافية بالولايات الألمانية ورابطة الجامعات ومؤسسات التعليم العالى الألمانية نظاما لضمان الجودة والاعتماد لبرامج الدراسة والمؤسسات التعليمية العالية. وتلتزم هذه المؤسسات، بما فيها الجامعات بالمستويات المعيارية التى تم وضعها.

تربية المعلم فى ألمانيا:

لعل أبرز الملامح العامة لنشأة نظام تربية المعلم فى ألمانيا وتقدمه فى ذات الوقت بدأت فى العقد الأول من القرن التاسع عشر، عندما طالبت الولايات الفيدرالية بأن يكون معلمو المدرسة الثانوية من خريجى برامج جامعية لإعداد المعلم تنتهى بشهادة من الولاية بصلاحيتهم. وتمثل هذه السياسة نقطة بدء وانطلاق

لمهنة التعليم، كمهنة لها خصوصيتها.

ولم يكن استحداث امتحان الولاية للتعيين فى وظائف التعليم مجرد تجديد شكلى بقدر ماهو تحديث على المستوى السياسى والإدارى العام على مستوى الدولة ووظائفها ومهنها فى آن معاً.

وإذا كانت الفلسفة الإنسانية الجديدة على يد رائدها الأكبر ولهلم فون همبولدت W.V. Humboldt، قد أكدت على ضرورة التعليم العام لجميع الأطفال كسياسة تعليمية، فإن همبولدت قد أكد على ضرورة أن يكون المعلم موظفا عاما فى الدولة ذا إعداد عال. واستمرت فكرة الارتقاء بإعداد المعلم فى القرنين التاسع عشر والعشرين كأحد أبرز القضايا فى ألمانيا.

وبناء على ذلك استمر التطوير فى تربية المعلم فى هذين القرنين، حيث تم استحداث برامج للتدريب على رأس العمل مدتها عام لإعداد المعلمين فى إطار التنمية المهنية المستمرة فى العقد الأخير من القرن ١٩ ، وكذلك إصلاح نظام تربية معلم المدرسة الابتدائية، إلى مستوى أكاديمى أعلى فى النصف الثانى من القرن العشرين.

ورغم ذلك استمر النظر إلى قضايا تربية المعلم كاهتمام فرعى، أكثر من كونها عاملا مؤثرا على نهضة التعليم وتقدم المجتمع. وقد تمثل هذا النظر فى أن برامج تربية المعلم للمدارس الثانوية (الجمنازيوم) استمرت كجزء من برامج كليات الفلسفة، كما استمرت برامج تربية معلم التعليم المهنى من اختصاص كليات الاقتصاد والعلوم الاجتماعية داخل الجامعات. كما بقيت برامج تربية المعلمين – التى تمثل الثقل الحقيقى من حيث عدد المقيدين بها فى مؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات، وهى مؤسسات ليس لها وزنها الأكاديمى.

واعتباراً من منتصف الستينيات من القرن العشرين، صارت تربية المعلم محوراً رئيسياً من محاور التوسع فى التعليم العالى، وانتقلت جميع برامج إعداد المعلمين لكل أنواع ومستويات التعليم إلى الجامعات.

وقد وصل إعداد المعلم – كما يرى Sander– إلى نقطة حرجة فى منتصف السبعينيات من القرن الماضى، عندما صارت برامجه أكبر البرامج

استقطابا للطلاب فى الجامعات. لكن لم يصاحب هذه الزيادات الهائلة زيادات مماثلة فى أعضاء هيئات التدريس وكذلك الإمكانات المادية المطلوبة، مما أدى إلى مشكلات عديدة.

ولم يستمر هذا الوضع طويلا، حيث أدى الانخفاض الحاد فى معدلات الزيادة السكانية بالتبعية إلى انخفاض أكبر فى الطلب على المعلمين، مما أفقد برامج تربية المعلم موقعها القائد، إلى أن وصلت الحال فى منتصف الثمانينيات إلى أن المعينين من خريجى برامج إعداد المعلمين لم يتجاوز ١٠% منهم. وأدى هذا الوضع إلى تحول الطلاب عن هذه البرامج إلى برامج القانون والاقتصاد وغيرها، وزيادة البطالة بين المعلمين.

مراحل ومستويات تربية المعلم فى ألمانيا:

يمكن القول بأن هناك ثلاثة مستويات أو مراحل لتربية المعلمين فى جمهورية ألمانيا الاتحادية، بغض النظر عن نوع التعليم أو مستواه الذى يتخصصون للعمل به. وهذه المراحل، هى:

١- المرحلة الأولى:

وتختص هذه المرحلة بإعداد المعلم قبل الخدمة ليكتسب معرفة بالتخصص الذى سيعد له ويقوم بتدريسه مستقبلاً، معرفة علمية تربوية ملائمة للتخصص والمستوى التعليمى الذى يعد له، وتتم هذه المرحلة فى الجامعات.

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الإعداد الأساسية، وتستمر لمدة ثلاث سنوات ونصف بالجامعات لمعلمى التعليم الابتدائى، كما تستمر لمدة تتراوح بين ثلاث سنوات ونصف إلى أربع سنوات ونصف لمعلمى التعليم الثانوى المتوسط (المدارس الإعدادية أو المتوسطة)، ولمدة خمس سنوات لمعلمى المدارس الثانوية.

وأما عن المؤسسات الجامعية والعالية التى يتم فيها هذا الإعداد، فهى الجامعات، والجامعات التكنولوجية وجامعات التربية والكليات التكنولوجية، وكليات التربية. وتنتهى هذه المرحلة الأساسية من إعداد المعلم بالاختبار الأول للمعلمين على مستوى الولاية .

وقد كان من أبرز نتائج إعلان بولونيا عام ١٩٩٩ بتوحيد نظم الدرجات العلمية بالتعليم العالى والجامعى فى دول الاتحاد الأوربى تغيير بنية الدرجات العلمية بالجامعات فى أوربا، ومنها الجامعات ومؤسسات التعليم العالى الأخرى فى ألمانيا.

ورغم المقاومة الشرسة للجامعات الألمانية، التى ترى ضرورة الحفاظ على السمات التقليدية لبرامجها، والتى تتيح لها درجة عالية من التنافس مع جامعات البلاد الأوربية الأخرى، فإن ضغوطا هائلة مارسها وزراء التعليم والشئون الثقافية على الجامعات، كل فى ولايته لتغيير بنية النظم الجامعية بعامة، وبنية نظم إعداد المعلمين بخاصة، على أساس أن إعداد المعلم – من المنظور الأوربى الاتحادى – يمثل قيادة تطوير التعليم فى أوربا.

وقد قامت الجامعات الألمانية بالفعل بتعديل هياكلها وبناها الأكاديمية لتتلاءم مع عملية بولونيا، تتكون من بنى جديدة، وبخاصة فى مجال تربية المعلم، تشمل:

أ – برامج درجة البكالوريوس، ومدتها ثلاث سنوات، لإعداد معلمى التعليم الابتدائى.

ب – برامج درجة الماجستير، ومدتها سنتان لإعداد معلمى المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة.

٢– المرحلة الثانية:

وهى مرحلة الإعداد للخدمة Vorbereitungsdienst ، التى يقبل بها الناجحون فى الاختبار أو الامتحان الأول للمعلمين على مستوى الولاية. وتتم هذه المرحلة داخل المدارس، وتشمل قيام الطلاب بإعداد الدروس، والتدريس داخل فصول المدرسة بإشراف معلم مدرب، ثم تنفيذهم للدروس دون مساعدة. كما يشمل برنامج هذه المرحلة سيمنارات فى استراتيجيات وطرق التدريس وموضوعات المنهج المدرسى الذى تخصصوا فيه. وتختلف مدة هذه المرحلة التدريبية من ولاية إلى أخرى، إلا أنها عادة تكون فى حدود عامين دراسيين.

وتنتهى هذه المرحلة بدخول الطلاب اختبار الولاية الثانى للمعلمين، الذى يحصل الناجحون فيه على شهادة رسمية بكفاءتهم التدريسية للتعيين فى المدارس الحكومية. ويتكون كل اختبار من الاختبارين السالف ذكرهما (الأول والثانى) من:

أ - تقديم بحث أو رسالة فى مادة التخصص أو فى العلوم التربوية.

ب - اختبارات تحريرية وشفوية فى مادة التخصص، وطرق تدريسها.

جـ - اختبار فى العلوم التربوية (النظريات التربوية - التربية المدنية - التشريعات التعليمية).

د - امتحان عملى فى الموضوعات الفنية التكنولوجية والرياضة البدنية.

٣- المرحلة الثالثة:

وهى مرحلة التنمية المهنية أو التدريب فى أثناء الخدمة. وتقدمها الولايات طبقا لتشريعاتها التعليمية من خلال وزارات التربية والشئون الثقافية فى مدارسها أو فى المؤسسات التربوية الأخرى. ويعتبر حضور برامج التدريب المقدمة إلزاميا للمعلمين، باعتبارهم موظفين عموميين بالولاية. وتدير الولاية أجهزة تدريب المعلمين على المستوى المركزى والإقليمى والمحلى.

وقد أنشأت الولايات الألمانية مؤسسات لتدريب المعلمين فى عواصم الولايات، لتنفيذ البرامج المركزية، ولهذه المؤسسات فروعها الإقليمية، والمحلية. وقد تنفذ برامج التدريب أيضاً داخل المدارس، عن طريق هيئة تدريس المدرسة، بإشراف السلطات التعليمية، التى تعد مدربى المدربين من المعلمين، وتتولى تقويم هذه البرامج أيضا لضمان فاعليتها.

مشكلات تواجه مؤسسات وبرامج تربية المعلم:

ثمة مشكلات متعددة ومتنوعة تواجه مؤسسات تربية المعلم وبرامجها وطلابها ونواتج تعلمهم أيضا. ومصدر هذه المشكلات تعدد الكليات والأقسام المسئولة عن تربية المعلم داخل الجامعة الواحدة، وتعدد فلسفاتها وأهدافها ومنظوراتها التخصصية والمهنية فى وقت واحد. ويظهر ذلك بوضوح إذا قلنا إن

تربية المعلم تشمل:

أ – دراسات فى التخصص، حيث يقوم الطلاب بدراسة مواد مختلفة فى تخصص رئيسى واحد أو تخصصين رئيسيين.

ب– دراسات فى العلوم التربوية والنفسية.

جـ – دراسات فى استراتيجيات وطرق تعليم التخصص.

د – دراسات ثقافية عامة.

هـ – التدريب العلمى.

ويتطلب هذا التعدد ضرورة التنسيق بين هذه المكونات، والكليات والأقسام المتخصصة فيها، والتقريب بينها، وتوحيد رؤاها بالنسبة إلى تربية المعلم – ويمثل غياب التنسيق – وهو حقيقة واقعة– مشكلة كبرى تؤدى إلى تشتيت فكر المعلم وتوجهاته، لأنه ينظر إليها كمكونات مبعثرة تفتقر إلى الربط والتكامل.

وتكبر هذه المشكلة، ويتفرع عنها مشكلات أخرى، عندما يدرك الطالب المعلم أن ثمة اختلافات ثقافية بين التخصص والتربية والثقافة، بل وبين القائمين على أمور العلوم التربوية من أفكار بعضها مثالى (فلسفة التربية)، وبعضها تطبيقى (طرق التدريس)، بل وبين (طرق التدريس) كفكر مثالى، و(التدريب العلمى) كممارسة تطبيقية، قد تبين استحالة استخدام بعض الطرق التى تعلمها.

وقد نجحت بعض الجامعات الألمانية فى علاج هذه المشكلات بإنشاء (مركز تربية المعلم) فى كل منها، يتولى المسئولية الكاملة لتربية المعلم بالجامعة وخلق تعاون بين جميع الكليات والأقسام المسئولة عن مكونات برامج الإعداد، وبينها وبين مؤسسات تدريب الطالب المعلم فى أثناء دراسته للبرنامج، والمدارس التى سينفذ بها برنامج التأهيل قبل اختباره للترخيص له بمزاولة المهنة. كما يناط بهذه المراكز القيام بالبحوث العلمية التربوية، والتنسيق بين ما تقوم به كل هيئة من بحوث تربوية داخل الجامعة وخارجها.

ويبدو أن مثل هذه المشكلات تواجه الكثير– إن لم يكن كل – مؤسسات

تربية المعلم وبرامجه فى بلاد أخرى.

وقد تجلت مشكلة كبرى أخرى فى ألمانيا عندما أعلنت نتائج الطلاب الألمان فى برنامج التقييم الدولى للطلاب The Programme For International Student Assessment (اختبار البيزا PISA). إذ أحدثت هذه النتائج فى هذا الاختبار الدولى صدمة عامة على مستوى ألمانيا.

فقد جاءت النتائج مخيبة للآمال، إذ إن ألمانيا فى هذه الاختبارات عام ٢٠٠١ بين ٣١ دولة شاركت فيها جاء فى المرتبة (٢٧)، كما جاءت ترتيب الطلاب الألمان فى المرتبة (٢٧) فى القراءة، وألـ (٢٨) فى الرياضيات، وألـ (٢٥) فى العلوم، كما رسب أكثر من ٢٠% من الطلاب فى تحقيق متطلبات المستوى الأدنى للتمكن فى الفنون والحرف، وتعالت الأصوات عن أن مستوى المعلم وأداءه يعتبر أحد أبرز عوامل هذا الإخفاق.

وترتب على هذه النتائج تغييرا فى مفهوم المعلم والتلميذ المثاليين، وتم وضع مستويات معيارية لتحسين جودة نظام التعليم وتحديد الأداء المتوقع للطلاب مع نهاية التعليم الابتدائى والتعلم الثانوى، وبخاصة فى الرياضيات واللغة الألمانية واللغة الإنجليزية. كما تم وضع مستويات معيارية للمعلمين ومؤسسات وبرامج تربيتهم.

هذا وقد نتج عن الالتزام بتنفيذ متطلبات تطبيق المستويات المعيارية حدوث تقدم ملموس فى نتائج اختبار البيزا عام ٢٠٠٦، حيث حققت ألمانيا تحسنا واضحا فى الترتيب، حيث جاءت فى المرتبة العاشرة من (٥٧) بلداً شاركت فى الاختبار بدلا من (٢٧) من (٣١) عام ٢٠٠١. كما جاء ترتيب الطلاب الألمان فى المرتبة (١٨) من (٥٧) فى القراءة بدلا من المرتبة (٢٧) من (٣١)، ألـ (٢٠) من (٥٧) فى الرياضيات بدلاً من (٢٨) من (٣١)، وألـ (١٣) من (٥٧) فى العلوم بدلا من (٢٥) من (٣١) عام ٢٠٠١. وهذا يعكس نتائج تطوير التعليم، وتطوير برامج إعداد المعلم وأدائه فى المدارس.

وكما ذكرنا من قبل فإن برامج إعداد المعلم تقدم مـن خـلال الجامعـات العامة، وكليات التربية والجامعات التكنولوجية وجامعات التربية.

جامعات التربية فى جمهورية ألمانيا الاتحادية

تسمى جامعات التربية فى جمهورية ألمانيا الاتحاديـة Padagogische Hochschule وكلمة Hochschule (هوخ شولا) مصطلح ألمانى يشـير إلـى مؤسسة تعليم عال تمنح درجات علمية متخصصة، كالكليات والجامعات فى النظام الأنجلوساكسونى. ولذلك تترجم فى الوثائق الألمانية إلى جامعات وهى هنا جامعات التربية.

النشأة والتطور:

بدأ إنشاء جامعات التربية فى ألمانيا منذ الأربعينيات، إذ أنشـئت جامعـة التربية فى برلين عام ١٩٤٦، وجامعة التربية فى بريمن عام ١٩٤٧، وهكذا استمر إنشاء جامعات أخرى للتربية فى الخمسينيات والستينيات إلى أن وصل عددها إلـى أكثر من ٤٥ جامعة فى الألمانيتين قبل إعادة توحيدهما.

وبدأ منذ السبعينيات تحويل عدد كبير من جامعات التربية إلـى جامعـات عامة أو جامعات تكنولوجية أو غير ذلك.

وتوجد الآن فى ألمانيا ست جامعات للتربية، هى:

١- جامعة التربية فى فرايبورج Freiburg.

٢- جامعة التربية فى لودفيجزبورج Ludwigburg

٣- جامعة التربية شفيبش جموند Schwabisch Gmund.

٤- جامعة التربية فى كارلسروخ Karlsruhe.

٥- جامعة التربية فى هايدلبرج Hidelburg.

٦- جامعة التربية فى ونجارتن Weingarten.

وقد يكون من الملاحظات الجديرة بالاعتبار أن هذه الجامعات الست تقع فى ولاية واحدة من الولايات الألمانيـة، هـى ولايـة بـادن فورتمبـورج -Baden

Wurttemberg، وتقع هذه الولاية فى الجنوب الغربى لألمانيا، وتنقسم إلى ٢٥ إقليماً، و٩ مدن مستقلة، تضمها جميعا أربعة أقاليم إدارية كبرى، هى فرايبورج وكارلسروخ وشتوتجارت وتيوبنجن، وعاصمتها شتوتجارت. وتبلغ مساحة هذه الولاية حوالى ٣٧ ألف كيلو متر مربع، ويسكنها حوالى ١٠,٧ مليون نسمة. وهى من أكثر الولايات الألمانية ثراء فى أوربا، ذات معدل بطالة منخفض للغاية، وبها أكبر الأنشطة التجارية والصناعية، منها شركات سيارات كبرى مثل دايملر وبورش وبوش، ومصانع النظارات ومن أشهرها زايس، وأشهر وأكبر شركة برمجيات هى SAP AG .

وتضم الولاية عدداً من أقدم وأشهر الجامعات الألمانية، مثل جامعات هايدلبورج وفرايبورج، وغيرهما من مراكز التميز العلمى والتعليمى فى ألمانيا. هذا كله فضلاً عن جامعات التربية الست التى ذكرناها فيما سبق والتى سنعرض بشئ من التفصيل لثلاث منها، هى الجامعات الثلاث الأولى للتربية فرايبورج ولدفيجز بورج وشفيبش جموند.

نشأة وتطور جامعات التربية فرايبورج ولودفيجز بورج وشفيبش جموند

ترجع نشأة جامعة التربية شفيبش جموند إلى عام ١٨٢٥، حيث أنشئت كلية تدريب المعلمين، وتحولت بعد ذلك إلى معهد للتربية عام ١٩٦٢، ثم جامعة التربية بقانون التعليم العالى بالولاية عام ٢٠٠٥، من أجل تربية المعلمين للتعليم العام، ومعلمى التعليم الفنى بالتعاون مع جامعة العلوم التطبيقية.

أما جامعة التربية فرايبورج فقد أسست عام ١٩٦٢، كجامعة لتربية المعلمين والدراسات التربوية، على المستوى الإقليمى والوطنى والدولى. وتقدم الجامعة برامج للحصول على درجات علمية فى التربية وتخصصات العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وتعتبر جامعة التربية لودفيجز بورج وريثة المعهد التربوى شتوتجارت الذى أنشئ عام ١٩٤٦، الذى حول إلى مدرسة عليا للتربية عام ١٩٦٢، وإلى جامعة التربية عام ١٩٦٦ – وتنظر الجامعة إلى نفسها على أساس أنها أفضل مركز تميز تربوى فى أربعة مجالات، هى التربية والأنشطة خارج المنهج، وتعليم

الشباب وتعليم الكبار، والتعليم والتدريب المقدم للمعلمين فى بيئة ثقافية واجتماعية لها سماتها الخاصة.

الرؤية والرسالة:

يفيد تحليل وثائق هذه الجامعات الثلاث، اتفاقها فى أنها جامعات عامة فى ولاية بادن، متخصصة فى العلوم التربوية بعامة وتربية المعلم بخاصة، وقيادة البحوث العلمية في مجالات التربية المتنوعة. وتعتبر هذه الجامعات التربوية معاقل لنشر الثقافة التربوية فى بيئتها وفى ألمانيا أيضا، على أساس الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة، والقيام بأنشطة ثقافية وتربوية محلية وخارجية تهتم ببناء أجيال لعصر المعرفة، والتعاون الدولى.

كما أنها تلتزم بمستوى عال من المسئولية فى الأداء داخل الجامعة، والتعامل مع المجتمع المحلى والقومى والدولى بخطاب موجه ثقافياً يأخذ فى الاعتبار اهتمامات كل فئات المجتمع وأحزابه، والتأكيد على الشفافية والمشاركة والديمقراطية وتحقيق الجودة والتميز.

ويتطلب تحقيق ذلك التقويم المستمر لكافة مجالات العمل والنشاط، والتنمية المهنية المستمرة لكافة أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وفق معايير متقدمة ومقاييس للأداء.

وتدعم الجامعات الالتزام بمشاركة الطلاب، والمساواة بين الذكور والإناث، وأن يكون أحرام الجامعات، من حيث مبانيها ومنشآتها داعمة للتعلم والتطوير ومحققة للجودة.

وتؤكد مهام الجامعات على (جودة التعليم)، من حيث إن البداية الحقيقية تتمثل فى التفاعل الفعال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وخلق بيئة تعليم وتعلم تدعم استقلال الدارسين ونشاطاتهم، وتوفير مصادر المعرفة وتهيئتها لهم فى جوانبها النظرية والتطبيقية، وحثهم على الاستقصاء والبحث العلمى.

كما تلتزم الجامعات بأن يكون أداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتصميم البرامج ومحتوياتها وفق مستويات معيارية، مع تحليل مستمر للمعرفة العلمية التى تساعد على التنمية التربوية.

وتقوم جودة التعليم فى الجامعات على أربعة أبعاد، هى بعد المحتوى،

والبعد الشخصى والبعد التدريسى التكنولوجى، وبعد العلاقات بين أطراف العملية التعليمية وبعد التنظيم الرسمى.

كما يظهر التحليل مكانة (جودة البحث العلمى)، بالتأكيد على البحث التربوى فى إطار البحث العلمى ومنهجياته، والبحوث العلمية للتعليم والتعلم لكل الأعمار ومستويات ونوعيات التعليم، والبحوث البينية، بين المؤسسات والبحوث المرتبطة بالتنظيمات والتنشئة الاجتماعية، وغير ذلك.

والالتزام بمناهج البحث العلمى يمثل التزاماً جامعياً، يضفى المصداقية على نتائج البحوث ومقترحاتها. وبجانب ذلك تهتم الجامعات بنشر ما تتوصل إليه البحوث العلمية داخل الجامعة وبين المعلمين وداخل المجتمع وخارجه.

وتحرص الجامعات على التعاون البحثى الدولى، وتشجيع الأكاديميين من خلال وسائل ومنافذ متنوعة.

أما عن (جودة الخدمات)، فإنها تتمثل فى تيسير هذه الخدمات، ووضع أولويات للتنمية لمقدمى الخدمة داخل الجامعة والاستشارات التربوية، وفق معايير متقدمة. وتحرص الجامعات على تقديم خدمات تنموية خارج أحرامها فى إطار الولاية وألمانيا ككل.

ويعنى ما تقدم الالتزام بالجودة فى الوظائف الثلاث الرئيسية للجامعات وهى التعليم والبحث العلمى وتنمية المجتمع.

إدارة جامعات التربية الثلاث:

يتولى مجلس إعداد المعلم بالولاية مسئولية رسم السياسات العامة لإعداد المعلم بجامعات التربية الست، واعتماد برامجها ومتابعة أدائها. ومقر هذا المجلس فى جامعة شفيبش جموند.

أما على مستوى جامعات التربية، فإن هناك مجالس جامعية فى كل جامعة، وعادة يكون هناك مجلسان مجلس أعلى ومجلس الجامعة، ثم رئاسة الجامعة، ويتولاها رئيس الجامعة ونوابه.

ويتولى مسجل الجامعة رئاسة الأقسام والإدارات غير الأكاديمية بكل جامعة.

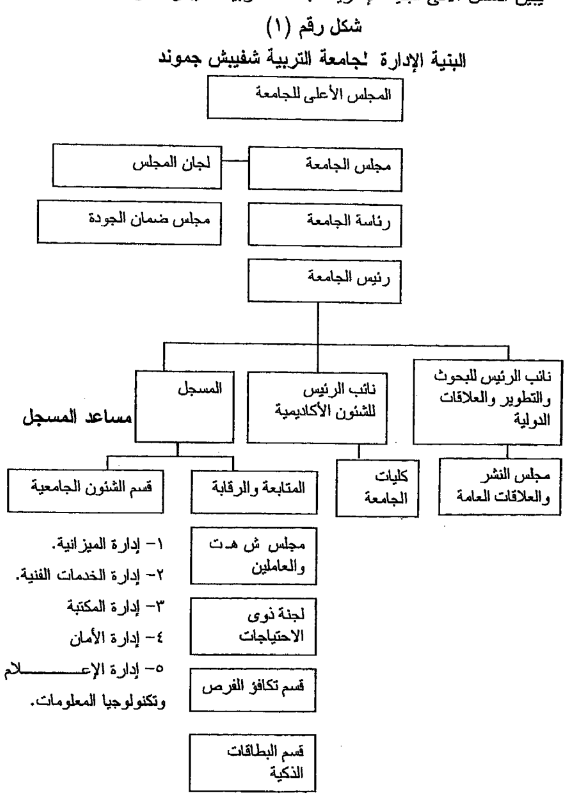
ونعرض فيما يلى للبنية الإدارية لكل جامعة، ثم البنية الأكاديمية لها.

أولاً: البنية الإدارية والكاديمية لجامعة التربية شفييش جموند:

يبين الشكل الآتى البنية الإدارية لجامعة التربية شفيبش جموند.

شكل رقم (١)

البنية الإدارة لجامعة التربية شفييش جموند



ويظهر من الشكل السابق أن هناك المجلس الأعلى للجامعة، وهو السلطة العليا لإدارتها، وله رئيس من خارج الجامعة، ونائب للرئيس وسكرتارية، وتضم عضويته:

- أربعة أعضاء من خارج الجامعة.
- أربعة أعضاء من بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ممثل لوزارة التعليم.

ويتولى هذا المجلس رسم سياسات الجامعة، وتقييم الأداء بها.

كما يظهر أيضا وجود مجلس للجامعة. وهو مجلس تنفيذى يرأسه رئيس الجامعة، وتضم عضويته:

- نائبى رئيس الجامعة ، وعميدى كليتى الجامعة، ومشرف الدراسات الجامعية، ومسئول تكافؤ الفرص الجامعية، و ١٠ أعضاء يمثلون هيئة التدريس بالجامعة، و ٤ طلاب يمثلون طلاب الجامعة.

وينبثق عن هذا المجلس ثلاث لجان، هى لجنة البحوث، ولجنة المدرسة الثانوية ولجنة تكافؤ الفرص.

ويرأس رئيس الجامعة هذه اللجان، كما تضم عضويتها عدداً يتراوح من ٤-٧ من بين أعضاء هيئة التدريس، وطالباً من بين طلاب الجامعة.

ويتبع رئيس الجامعة مباشرة مجلس ضمان جودة التعليم والبحث العلمى، ويتولى المجلس تقويم الأداء الإدارى والأكاديمى بالجامعة: تقويم البرامج، وإجراء دراسات مسحية للخريجين، ومتابعة تنفيذ عملية بولونيا: البكالوريوس والدراسات العليا والاعتماد.

كما يتولى مسجل الجامعة الشئون الإدارية المختلفة، وتتبعه كافة الأقسام المالية والإدارية والفنية وخدمات المكتبات والإعلام وتكنولوجيا المعلومات.

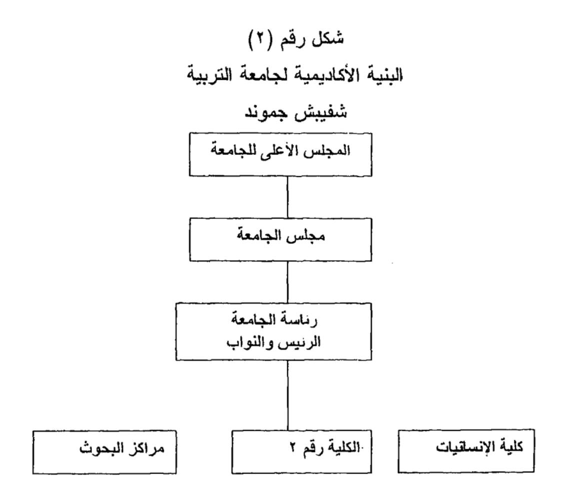
البنية الأكاديمية لجامعة التربية شفيبش جموند:

أما بالنسبة للبنية الأكاديمية للجامعة، فيعبر عنها الشكل الآتى:

شكل رقم (٢)

البنية الأكاديمية لجامعة التربية

شفيبش جموند



كلية الإنسانيات:

١- معهد العلوم التربوية.
٢- معهد التربية المهنية والفنية.
٣- معهد العلوم الصحية.
٤- معهد العلوم الإنسانية.
٥- معهد علوم الأديان والدراسات الدينية.

الكلية رقم ٢:

١- معهد اللغات والآداب.
٢- معهد الفنون.
٣- معهد العلوم الاجتماعية
٤- معهد الرياضيات وعلوم الحاسب.
٥- معهد العلوم الطبيعية.
٦- معهد الطفولة المبكرة

مراكز البحوث:

١- معهد التعليم والتدريب.
٢- مركز منتسورى
٣- مركز التشخيص.
٤- مركز البحث التطبيقى
٥- مركز الهجرة

ويظهر من الشكل السابق وجود كليتين فقط بالجامعة، هما كلية الإنسانيات والكلية رقم ٢ (بدون اسم).

أما كلية الإنسانيات فتضم خمسة معاهد، منها معهد العلوم التربوية، الذى يضم ثلاثة أقسام، هى قسم التربية العامة وقسم التربية المدرسية وقسم المدرسة الابتدائية.

وأما الكلية رقم ٢، فإنها تضم ستة معاهد، هي معهد اللغات والآداب، ويضم قسمى اللغة الألمانية والإنجليزية. ومعهد الفنون، ويضم قسمى الفنون البصرية والموسيقى. ومعهد العلوم الاجتماعية، ويضم أقسام الجغرافيا والتاريخ والعلوم السياسية، والدراسات الاجتماعية، والاقتصاد. ومعهد الرياضيات، ويضم قسمى الرياضيات، وعلوم الحاسب. ومعهد العلوم الطبيعية، ويضم أقسام البيولوجى، والكيمياء والفيزياء. وقسم الطفولة المبكرة، ويضم أقسام التربية المبكرة، وعلم النفس التربوى والإرشاد والعلاج النفسى، وقسم الدراسات العامة.

وواضح أن هذه الكلية تضم أقساما للدراسات الاجتماعية والآداب واللغات والعلوم الأساسية، والعلوم التربوية، أى أنها مجموعة كليات لا كلية واحدة.

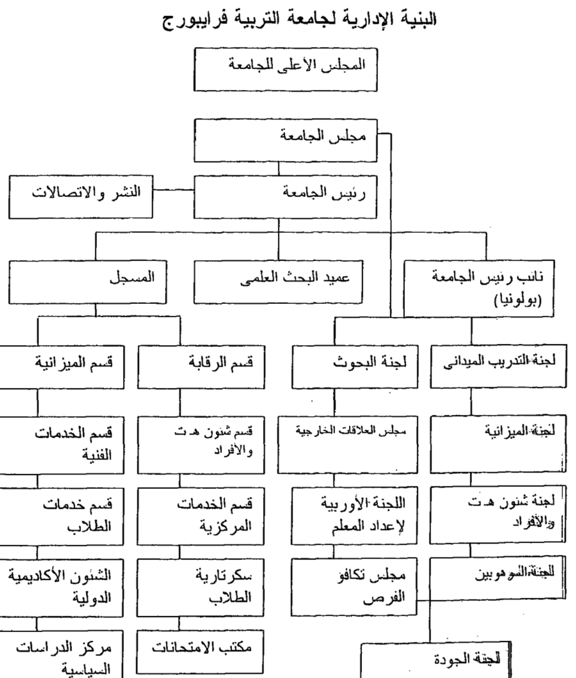
ويلاحظ أيضا وجود خمسة مراكز للبحوث، فى مقدمتها معهد التعليم والتدريب وهو معهد تربوى، يضم أقساما متعددة، هى: قسم الإدارة، وقسم المناهج وتطوير المدارس، وقسم التعليم الابتدائى، وقسم التعليم الثانوى، وقسم التربية المستمرة والتعليم الجامعى، وقسم الوسائط التربوية. وهناك أيضا مركز منتسورى، الذى يهتم بالدراسات والبحوث وتطبيقات منتسورى فى مجال تربية الطفولة المبكرة.

ثانيا: البنية الإدارية والأكاديمية لجامعة التربية فرايبورج .

ويبين الشكل الآتى البنية الإدارية للجامعة

شكل رقم (٣)

البنية الإدارية لجامعة التربية فرايبورج



ويعبر الشكل السابق عن البنية الإدارية لجامعة التربية فرايبورج، وإن كان يضـــم

أيضا إدارات أكاديمية، أو بالأحرى ذات اهتمامات أكاديمية.

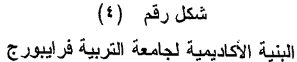
ويظهر من الشكل أيضا وجود مجلسين للجامعة، أولهما المجلس الأعلى للجامعة وثانيهما مجلس الجامعة مثل جامعة شفيبش جموند السابق عرضها.

ويتكون المجلس الأعلى للجامعة من رئيس من خارج الجامعة، واثنين يمثلان وزارة العلوم وأربعة مستشارين، وممثل للطلاب، وممثل لأعضاء هيئة التدريس وممثل للجهاز الإداري بالجامعة وسكرتير المجلس. وواضح أن هذا المجلس يعتبر بمثابة مجلس أمناء للجامعة، يرسم السياسات ويتابع الأداءات ويقيم المخرجات والنواتج.

أما مجلس الجامعة، فهو المجلس التنفيذى للجامعة، يرأسه رئيس الجامعة، ويضم نواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات، ومدير الدراسات العملية، ومدير تكافؤ الفرص و ٦ أعضاء منتخبين ، وثلاثة يمثلون قسم البحوث وأربعة من الطلاب.

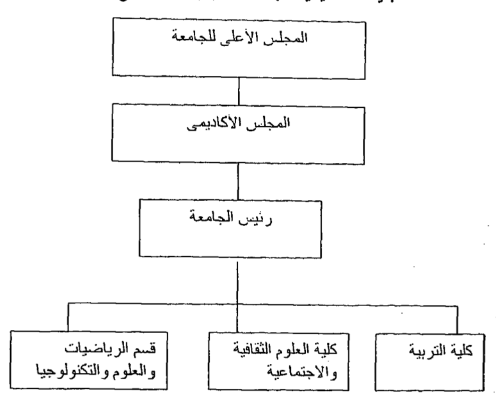
ويتولى مسجل الجامعة تسيير الأمور والأعمال الإدارية بالجامعة، ويرأس بدوره عشرة أقسام ومكاتب تختص بالأعمال المالية والخدمات الطلابية والفنية والامتحانات وقسم المتابعة والرقابة وغير ذلك.

أما عن البنية الأكاديمية للجامعة فيعبر عنها الشكل الآتى:



شكل رقم (٤)

البنية الأكاديمية لجامعة التربية فرايبورج



كلية التربية:

١- معهد العلوم التربوية
٢- قسم علم النفس
٣- معهد الوسائط التعليمية

معهد العلوم الاجتماعية

١- قسم التاريخ
٢- قسم الاقتصاد
٣- قسم علم الاجتماع
٤- قسم العلوم السياسية

كلية العلوم الثقافية والاجتماعية:

١- قسم اللغة والأدب الألمانى.
٢- معهد اللغات الأجنبية
- قسم اللغة الانجليزية
- قسم اللغة الفرنسية
٤- معهد الأديان والتربية الدينية
٥- معهد التربية البدنية والرياضية.

قسم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا:

١- معهد التربية المهنية وإدارة الأعمال
٢- معهد البيولوجى والكيمياء والجغرافيا والفيزياء، ويضم:
أ - قسم البيولوجى ب- قسم الجغرافيا جـ - قسم الكيمياء د - قسم الفيزياء

معهد تعليم الرياضيات

التكنولوجيا والنسيج وإدارة المنزل.

١- قسم التكنولوجيا
٢- قسم النسيج
٣- قسم الميزانية

ويظهر من الشكل السابق وجودست وحدات أكاديمية كبـرى، هـي كليـة التربية وتضم ثلاثة أقسام ومعاهد للتربية، وكلية العلوم الثقافية والاجتماعية، التـي تضم خمسة أقسام ومعاهد للآداب والفنون والأديان واللغات والتربية البدنية. ومعهد العلوم الاجتماعية، الذى تضم أربعة أقسام علمية، ثم قسـم الرياضـيات والعلـوم والتكنولوجيا وتضم معهدين يضمان أقساما للعلوم الأساسية والجغرافيـا والإدارة. وهناك كلية التكنولوجيا التى تضم ثلاثة أقسام، ثم معهد تعليم الرياضيات.

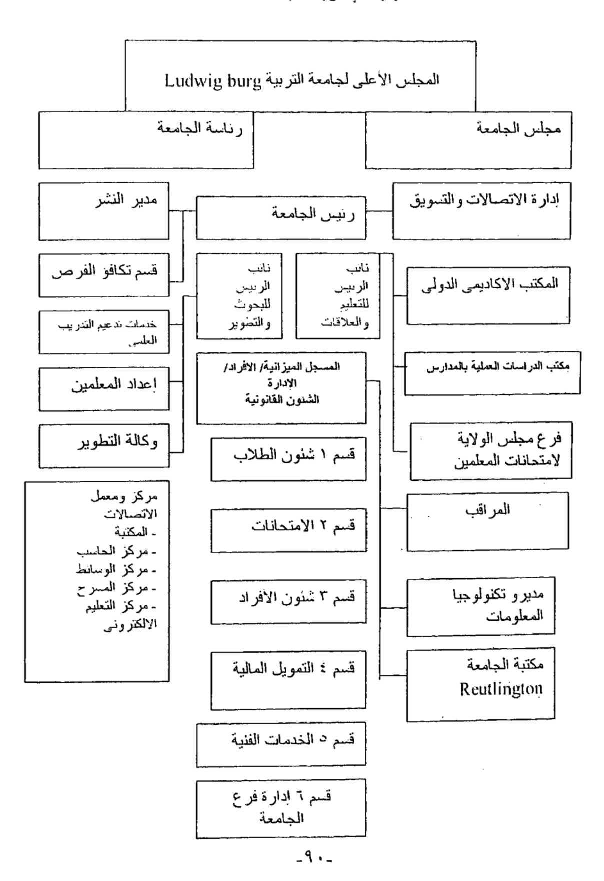
وربما يكون من أبرز الملاحظات وجود قسم للرياضيات ومعهد لتعليم الرياضيات منفصلين إداريا، وتبعية قسم الجغرافيا لمعهد البيولـوجى والكيميـاء والجغرافيـا والفيزياء.

ويضاف إلى ما تقدم، أن الجامعة تضم عدة مصادر أو تسهيلات مركزية، تتمثل فى مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمكتبـة، ومركـز النشـر، ومركز التعليم المستمر والتعليم الجامعى، الذى يضم أقسام إعداد المعلم والتـدريس الجامعى والدراسات العليا والمكتب الأوربى، والرياضة البدنية.

ثالثا: البنية الإدارية والأكاديمية لجامعة التربية لودفيجزبورج

وبين الشكل الآتى البنية الإدارية للجامعة:

شكل رقم (٥)
البنية الإدارية للجامعة



ويلاحظ أن البنية الإدارية للجامعة، تشمل المجلس الأعلى للجامعة ومجلس الجامعة ورئاسة الجامعة.

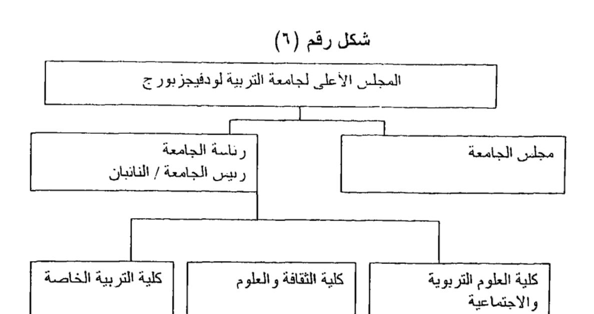
والمجلس الأعلى للجامعة مسئول عن تطوير الجامعة، ووضع معايير للتطوير وزيادة الكفاءة والتنافسية، ومتابعة أداء رئاسة الجامعة وتقويمها ويتكون المجلس من ستة أعضاء من خارج الجامعة من بينهم الرئيس، وخمسة أعضاء من داخل الجامعة وأربعة مستشارين، وممثل لوزارة العلوم والبحوث.

أما مجلس الجامعة، فهو الذى يضع سياسات البحوث والتعليم والدراسات والخدمات ويتكون المجلس من ثمانية أعضاء هم رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات وممثل لمدرسة التدريب العملى، وأعضاء مختارين: ٦ من الأساتذة، وثلاثة يمثلون الخدمات العلمية، واثنين من الموظفين،.

ويتولى مسجل الجامعة الإشراف على الشئون المالية والإدراية، وهى ستة أقسام تمثل شئون الطلاب والامتحانات والماليات والأفراد والخدمات الفنية والمتابعة والتكنولوجيا والمكتبة. وتتبع إدارة النشر وقسم تكافؤ الفرص رئاسة الجامعة.

كما يقوم نائبا رئيس الجامعة بإدارة التطوير والجودة والعلاقات الدولية والبحوث من خلال أقسام ومكاتب تتبع كل منهم.

ويبين الشكل الآتى البنية الأكاديمية للجامعة.



١- معهد الإدارة التعليمية.
٢- معهد العلوم التربوية.
٣- معهد علم النفس التربوى وعلم الاجتماع.
٤- معهد العلوم الاجتماعية
٥- معهد الفلسفة وعلم الأديان

١- معهد الإدارة الثقافية
٢- معهد الفنون والموسيقى والرياضة.
٣- معهد الرياضات وعلوم الحاسب.
٤- معهد العلوم والتكنولوجيا.
٥- معهد اللغات

١- معهد التربية الخاصة العام.
٢- معهد مجالات التربية الخاصة.

وتضم البنية الأكاديمية للجامعة ثلاث وحدات أكاديمية رئيسية، هى:

١- كلية العلوم التربوية والاجتماعية، وتتضمن خمسة معاهد، يضم كل معهد منها عددا من الأقسام، على النحو الآتى:

أ – معهد الإدارة التعليمية، ويضم قسم الإدارة التعليمية، وقسم الاقتصاد.

ب – معهد العلوم التربوية، ويضم قسم التربية العامة وتعليم الكبار وقسم التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية، وقسم الدراسات العامة، وقسم التعليم المدرسى، وقسم وسائط التربية.

جـ - معهد علم النفس التربوى وعلم الاجتماع، ويضم قسم علم النفس التربوى، وقسم علم الاجتماع.

د - معهد العلوم الاجتماعية، ويضم قسم الجغرافيا وقسم التاريخ. وقسم العلوم السياسية وقسم العلوم الاجتماعية.

هـ - معهد الفلسفة وعلم الأديان، ويضم قسم الكاثوليكية وقسم الإيفانجيليكانية، وقسم الفلسفة.

٢- كلية الثقافة والعلوم، وتشمل خمسة معاهد رئيسية، يتضمن كل منها عددا من الأقسام، وهى:

أ - معهد الإدارة الثقافية.

ب - معهد الفنون والموسيقى والرياضة، ويضم قسم الفنون وقسم الموسيقى وقسم الرياضة.

جـ - معهد الرياضات وعلوم الحاسب، ويضم قسم علوم الحاسب، وقسم الرياضيات.

د - معهد العلوم والتكنولوجيا، ويضم قسم البيولوجى، وقسم الكيمياء، وقسم الفيزياء، وقسم الدراسات العلمية، وقسم التكنولوجيا.

هـ - معهد اللغات، ويضم قسم اللغة الألمانية والتدريب على الكلام، وقسم اللغة الإنجليزية وقسم اللغة الفرنسية وقسم التربية المسرحية والألعاب، وقسم الثقافة والوسائط التربوية.

٣- كلية التربية الخاصة، وتضم معهدين، هما:

أ - معهد التربية الخاصة العام، ويضم الأقسام الآتية:

قسم التربية والتأهيل، وقسم التربية البدنية لغير القادرين، وقسم الطفولة المبكرة، وقسم العمل الثقافى مع ذوى الاحتياجات، وقسم علم النفس الخواص، وقسم علم اجتماع المعاقين والبين ثقافى، وقسم العمل والهندسة.

ب - معهد مجالات التربية الخاصة، ويضم أقسام، الإعاقة العقلية، وقسم التربية

الخاصة، وقسم الدعم التعليمى والتربوى، وقسم التربية اللغوية لغير القادرين، وقسم تربية الطفولة ورعايتها والعلاج السلوكى.

ولعله من أهم الملاحظات، وجود تخصصات تربوية متنوعة، وتوفير بنية قوية للعلوم الأساسية والعلوم الاجتماعية، بجانب التخصصات المتعمقة فى التربية الخاصة.

برامج تربية المعلم بجامعات التربية:

ونتناول فيما يلى برامج تربية المعلم بجامعات التربية، من نواحى إعداده قبل الخدمة وتنميته مهنيا كعملية تكوين مستمر للمعلم فى هذه الجامعات.

برامج تربية المعلم بجامعة التربية فرايبورج:

تقدم جامعة التربية فرايبورج برامج عديدة لتربية المعلم، هى:

١- التعليم فى المدارس الابتدائية والثانوية.

٢- التعليم فى المدارس المتوسطة.

٣- إعداد المعلم الأوربى.

٤- البرنامج المتكامل لإعداد المعلم.

٥- البرنامج الممتد لإعداد معلم الدين الإسلامى.

٦- البرنامج الممتد للاستشارات التربوية.

٧- البرنامج الممتد للاخصائى التربوى.

ويلفت النظر فيما تقدم وجود برنامجين بمسميين غير مألوفين، الأول هو برنامج إعداد المعلم الأوربى، والثانى هو البرنامج المتكامل لإعداد المعلم.

أما عن برنامج إعداد المعلم الأوربى، فقد استحدثته الجامعة، نظرا لانتشار المدارس الخاصة فى الولاية (وفى ألمانيا كلها أيضا)، تقدم تعليما بلغات أوربية غير الألمانية. ومن ثم ظهرت الحاجة لإعداد معلمين للتدريس فيها، وبخاصة فى المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة فى إطار برنامج إعداد المعلم الأوربى ETTP.

ويتضمن البرنامج تخصصات متعددة تقدم باللغتين الإنجليزية والفرنسية، ويتم تنفيذ البرنامج بالجامعة، بشرط أن يقضي الطالب فصلا دراسيا كاملا في إحدى الدول التى تتحدث لغة من هاتين اللغتين، يكتسب فيها خبرات ميدانية داخل المدارس، وثقافة وتعميقا للمعرفة الخاصة باللغات الأجنبية.

وقد عقدت الجامعة اتفاقات للشراكة مع عدد من الجامعات في استراليا، والمملكة المتحدة، وأيرلندا، وكندا، وفرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية للتبادل الطلابى. وأعضاء هيئة التدريس لتنفيذ البرنامج، وتنفيذ التدريب البعدى (الامتياز).

ويتضمن البرنامج تدريبا يستمر من ٣ أشهر إلى ١٢ شهرا، كدراسة للامتياز Internship، يقضيه الطالب في إحدى جامعات الدول سالفة الذكر، بشرط تمكن الطالب تمكنا كاملا من اللغة الأجنبية الأوربية التى سيدرس بها كتابة وحديثا.

ويلاحظ أن الطالب يدرس مقررات دراسية عن الثقافة الأوربية والمجتمع الأوربى، بما يكون لديه مرجعية ثقافية قومية، وفقا لسياسات الاتحاد الأوربى، التى ترى فى التعليم، وإنشاء منطقة للتعليم العالى الأوربى تنفيذا لإعلان بولونيا أساسا لتكوين (المواطن الأوربى).

وأما عن البرنامج الممتد فإنه برنامج صمم فى إطار التعاون الفرنسى الألمانى بين جامعة التربية فرايبورج وجامعة الألزاك العليا Haute-Alsace الفرنسية، وبدأ تطبيقه عام ١٩٩٩/١٩٩٨، ويتم تقويمه سنويا بواسطة خبراء من الجامعتين.

وينقسم البرنامج إلى قسمين: القسم الأول ويشمل الدراسة للحصول على درجة بكالوريوس التربية، إذ يدرس طلاب السنة الأولى فى جامعتهم، وفى العام الثانى يدرس جميع الطلاب الفرنسيين والألمان فى جامعة التربية فرايبورج. وتتم الدراسة في العام الثالث بجامعة الألزاك العليا فى فرنسا. ويمنح الناجحون درجة البكالوريوس فى نهاية العام الثالث

ويشمل هذا البرنامج عدة تخصصات، هى اللغة الانجليزية، واللغة الفرنسية

والعلوم التربوية، والرياضيات، والتاريخ، والبيولوجى، ويختار الطالب التخصص الذى يلائم رغباته فى إطار نظام للإرشاد الأكاديمى.

ويتضمن برنامج الدراسة، مكونا تخصصيا، وآخر تربويا مهنيا، ومكونات ثقافيا، بجانب التدريب الميدانى.

وأما عن التدريب الميدانى بالمدارس، فإنه ينفذ بمعدل يوم واحد أسبوعيا فى الفصل الدراسى الأول والثانى، ثم تدريب مجمع لمدة أسبوعين فى الفصل الدراسى الثانى. ويوم واحد أسبوعيا فى الفصل الدراسى الثالث والرابع، ثم يوم واحد أسبوعيا فى الفصلين الدراسيين الخامس والسادس، بالإضافة إلى تدريب مجمع فى الفصل السادس مدته أسبوعين.

وبالنسبة للقسم الثانى من البرنامج، فإنه يمتد لمدة عامين للحصول على درجة الماجستير فى التربية، تمشيا مع إصلاح نظام إعداد المعلم فى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين فى فرنسا. والدراسة فى العام الأول تتم فى ألمانيا، وفى العام الثانى يدرس الطلاب فى الجامعة الفرنسية.

٨- وتقدم الجامعة برامج للحصول على البكالوريوس والماجستير لإعداد معلمى المدارس المهنية والفنية بالتعاون مع جامعة العلوم التطبيقية فى Offenburg أوفن بورج. وهذا يعنى أن الجامعة لا تقتصر فقط على إعداد المعلمين فى التخصصات الأكاديمية التى تتوفر داخلها، بل إنها تخرج للتعاون مع الجامعات المتخصصة الأخرى لتلبية احتياجات الإقليم من المعلمين.

وتتضمن التخصصات التى تقدمها الجامعة هنا مايلى:

أ - درجة بكالوريوس الهندسة فى تعليم تكنولوجيا الهندسة الكهربية وتكنولوجيا المعلومات، ودرجة ماجستير العلوم فى تعليم الهندسة الكهربية.

ب- درجة بكالوريوس الهندسة فى تعليم الميكاترونيكس، ودرجة ماجستير العلوم فى التعليم المهنى فى الميكاترونكس.

جـ - درجة بكالوريوس الهندسة فى تعليم الوسائط التكنولوجية والأعمال، ودرجة

ماجستير العلوم فى اقتصاديات التدريب على الوسائط التكنولوجية.

د - درجة بكالوريوس الهندسة فى تعليم علوم الحاسب واقتصادياتها ودرجة ماجستير العلوم فى هذا التخصص.

وهذه تخصصات متفردة من ناحية، وبينية من ناحية أخرى، وتعد معلمين تربويين متخصصين للتعليم الفنى، يمكن أن يسهموا فى الارتقاء بهذا التعليم، الذى تتفرد ألمانيا بنظم متميزة لإعداد طلابه على رأسها النظام المزدوج.

٩- كما تقدم الجامعة برامج أخرى تنتهى بالحصول على بكالوريوس التربية، منها برنامج بكالوريوس تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية ثانية.

ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد معلمين لتعليم أبناء المهاجرين، الذين لا تعتبر اللغة الألمانية لغتهم الأولى، وتبلغ نسبتهم ١٩% من السكان، وما يرتبط بذلك من تنوع لغوى وثقافى، كما يمكن لخريجى البرنامج التدريس فى إطار دول الاتحاد الأوربى وخارجه للذين يتعلمون الألمانية كلغة ثانية، قدرتهم الجامعية، بحوالى ١٧ مليون فرد.

وينظم برنامج الدراسة فى شكل موديولات، تغطى متطلبات التخصص والتربية والثقافة المرتبطة بالتخصص والمهنة، تتوزع على سبعة فصول دراسية على النحو الآتى:

١- الفصل الدراسى الأول، ويتضمن دراسة ثلاثة موديولات كما يلى:

- الموديول الأول: مقدمة لدراسة اللغة الثانية واللغة الأجنبية (٦ ساعات)، وينقسم إلى قسمين أ (٣ ساعات)، ب (٣ ساعات).
- الموديول الثانى: مقدمة لعلوم اللغة والأدب (١٨ ساعة) ويتضمن موضوعات وتخصصات فرعية متنوعة، تشمل: اللغويات والتدريب اللغوى والأدب، والتدريب الأدبى وقواعد اللغة.
- الموديول الثالث: مقدمة لعلوم التربية (٦ ساعات)، ويشمل مقدمة التربية، ومقدمة لعلم النفس.

وبذلك يكون إجمالى الساعات ٣٠ ساعة.

٢- الفصل الدراسى الثانى، ويتضمن دراسة ثلاثة موديولات، على النحو الآتى:

- الموديول الرابع: الكفاءة بين الثقافية (١٨ ساعة)، ويشمل أربعة أجزاء إجبارية (١٤ ساعة)، واختيار واحد من بين ثلاثة أجزاء (٣ ساعات).

- الموديول الخامس: دراسات تربوية ومهنية (٦ ساعات) وشمل تعلم الكبار، ومفاهيم ونظم التدريب.

- الموديول السادس: كفاءات أساسية عن الحديث والعرض. ويشمل الصوتيات التطبيقية بالألمانية، والعروض اللغوية والأدبية. ويبلغ إجمالى عدد ساعات الدراسة ٣٠ ساعة.

٣- الفصل الدراسى الثالث، ويتضمن دراسة موديولين، هما:

- الموديول السابع: أشكال وعمليات ونماذج اكتساب اللغة (٢٤ ساعة).

ويتكون هذا الموديول من خمسة أجزاء رئيسية، عن بحوث اكتساب اللغة، واكتساب اللغة الثانية، ومناهج تحديد الكفاءة اللغوية، وتدريب على تعلم اللغة، والتحليل المبنى على حالات خاصة.

- الموديول الثامن: الكفاءات الأساسية للكتابة المهنية (٦ ساعات) ويشمل الكتابة المهنية، واستخدام الوسائط المهنية ويبلغ إجمالى عدد ساعات دراسة هذين الموديولين (٣٠ ساعة).

٤- الفصل الدراسى الرابع، ويتضمن دراسة موديولين، هما:

- الموديول التاسع: التعليم الموجه ذاتيا، والدراسة الحرة. (١٨ ساعة).

ويتضمن موضوعات يحددها الأستاذ الذى يدرس الموديول، ويمكن دراسة هذه الموضوعات فى جامعة أخرى تتفق معها الجامعة.

- الموديول العاشر: مجالات مختارة للتنوع الثقافى (١٢ ساعة). ويتكون الموديول من ثلاثة مكونات رئيسية، يتضمن كل مكون من ٣-٤ موضوعات، يختار الطالب موضوعا من كل منها.

المكون الأول: ويتضمن ثلاثة موضوعات، الأول عن الحياة اللغوية فـي الـبلاد الناطقة بالألمانية، والثانى عن الأدب والهجرة، والثالث عن آداب اللغات الأخرى.

ب – المكون الثانى، ويتضمن أربعة مجالات، هى الموسيقى، والفنون، والأديـان من منظور عالمى، والرياضة والتعددية.

جـ – المكون الثالث، ويتضمن ثلاثة أجزاء عن نظم التعليم المقارنة، والتربية بين الثقافات، وعلم اجتماع التربية.

٥- الفصل الدراسى الخامس، ويدرس فيه الطالب موديولين، هما:

– الموديول الحادى عشر: تعليم اللغة الثانية والثالثة (١٨ ساعة)، ويشمل دراسـة مقدمة عن تعليم اللغة الأجنبية، وتعميق دراسة اللغة الألمانية كلغة ثانية، وتـدريب عملى بالمدارس، ومتابعة أداء الطلاب.

– الموديول الثانى عشر: كفاءات البحث التطبيقى والإرشاد (١٢ ساعة) ويشـمل الموديول دراسة مناهج البحث والإرشاد والتوجيه، وتدريب عملى جمـاعى علـى مناهج البحث .

٦- الفصل الدراسى السادس: ويدرس فيه الطلاب موديولا واحدا، هو:

– الموديول الثالث عشر: دراسات عملية (٣٠ ساعة)

ويشمل الموديول: مشروع الامتياز (٢١ ساعة) ، ومشروع متابعـة التـدريب (٣ ساعات)، ومتابعة التدريب اللغوى (٣ ساعات)، ومتابعة ممارسة العمـل متعـدد الثقافات (٣ ساعات).

٧- الفصل الدراسى السابع: ويدرس فيه الطلاب موديولين هما:

- الموديول الرابع عشر: دراسات وبحوث متعمقة فى اللغة. (١٨ سـاعة)، ويشمل دراسة موضوعية إجباريين عن الأبجدية والرطانة ووسائطها (١٢ ساعة) واختيار موضوع من بين موضوعين مطروحين عـن اللغويـات التطبيقية، والأدب وتعليمه (٦ ساعات).
- الموديول الخامس عشر : امتحان البكالوريوس. (١٢ ساعة).

ويشمل إعداد رسالة البكالوريوس (١٠ ساعات)، وامتحان شفوى نهائى (٢ ساعة).
ويبلغ عدد الساعات الدراسية فى هذا الفصل (٣٠ ساعة).
وبذلك يدرس الطلاب ١٥ موديولا بواقع ٢١٠ ساعة، توزع على النحو اتى:

أ – التخصص اللغوى	١٣٤ ساعة ، بنسبة	٦٣,٨%.
ب – المكون التربوى والمهنى العملى	٦٤ ساعة، بنسبة	٣٠,٥%.
جـ – المكون الثقافى	١٢ ساعات، بنسبة	٥,٧%
الاجمالى	٢١٠ ساعة	١٠٠%

ويظهر من التحليل السابق وجود المكونات الثلاثة فى برنامج إعداد المعلم، والاهتمام المتكافئ بهذه المكونات. إذ يحظى المكون التخصصى بنسبة تقترب من ٦٤% من البرنامج، متضمنا موديولات وموضوعات تركز على التمكين لمجال اللغة وآدابها والبحث والاستقصاء فيها. كما يحظى المكون التربوى أيضا باهتمام من حيث طرق التدريس ودراسة أسس التربية والتدريب العملى الميدانى الموزع على فصول الدراسة. أما المكون الثقافى، فإنه يبدو للوهلة الأولى قلة عدد ساعاته، ونسبتها التى تصل إلى ٥,٧%. لكن هناك أبعادا ثقافية عديدة من خلال دراسة المكون التخصصى، منها على سبيل المثال وليس الحصر، التواصل عبر الثقافى ودراسة النظم السياسية والجغرافيا، فضلا عن الأبعاد الثقافية المتضمنة فى دراسة نظم التعليم المقارنة وغيرها.

٩- وتقدم الجامعة درجة الدبلوم فى التربية لإعداد الخريجيين فى تخصصات تربوية، منها دبلوم تعليم الكبار والتعليم المستمر، ومدة الدراسة عام جامعى.
ويركز برنامج هذه الدبلوم على تعليم الكبار وتدريبهم فى مجالات مؤسسية مختلفة من مهن ووظائف وأقسام تعليمية.
ويتضمن برنامج الدراسة المكونات الآتية:
أ – دراسات إجبارية فى المناهج التعليمية وطرق التدريس، بمعدل ١٢ ساعة أسبوعيا.

ب – مقررات اختيارية تربوية وثقافية بمعدل من ٨-١٢ ساعة أسبوعيا.

جـ – حلقات البحث العلمى، بمعدل من ٢-٤ ساعات أسبوعيا.

د – تدريب ميدانى على التدريس، بمعدل ٤ ساعات أسبوعيا.

وهذا يعنى أن محتوى البرنامج محتوى تربوى مهنى، نظرا للطبيعة التخصصية للبرنامج، مع إعطاء اهتمام للمكون الثقافى.

وتقدم الجامعة أيضا برامج تعليمية وبحثية للحصول على الماجستير والدكتوراه.

برامج تربية المعلم بجامعة التربية لودفيجزبورج:

تتنوع برامج تربية المعلم التى تقدمها الجامعة، بحيث تشمل برامج للحصول على درجة البكالوريوس فى تخصصات

أ – علوم التربية والتعلم مدى الحياة، على مدى ستة فصول دراسية.

ب – تربية الطفولة المبكرة، على مدى ستة فصول دراسية.

جـ – الوسائط التربوية والثقافية، ومدة البرنامج ستة فصول دراسية.

وبرامج للحصول على درجة الماجستير، تتنوع بحيث تغطى مجالات متعددة، منها:

أ – الإدارة الثقافية.

ب – الدراسات الثقافية والإدارة.

جـ – التعليم المهنى الهندسى.

د – التربية الدينية.

هـ – البحث التربوى.

و – تعليم الكبار.

ز – التربية الخاصة.

ح – تربية الطفولة المبكرة.

وبرامج تربية المعلم للتعليم الابتدائى والثانوى وتربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى

إطار النظام التعليمي، وتشمل هذه البرامج:

أ – برنامج التعليم بالمدارس الابتدائية والثانوية، ومدته ستة فصول دراسية ويركز على التعليم بمرحلة من هاتين المرحلتين الدراسيتين.

ب – برنامج التدريس بالمدارس الثانوية، ومدته سبعة فصول دراسية.

جـ – برنامج التربية الخاصة، ومدته ثمانية فصول دراسية.

د – برنامج التعليم والتربية الخاصة على مستوى الدراسات العليا.

برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى:

ونعرض فيما يلى لأحد البرامج التى تقدمها الجامعة لتربية معلم التعليم الثانوى ويتكون البرنامج من ثلاثة مجالات رئيسية، هى:

– المجال الأول: المجال التربوى.

– المجال الثانى: المجال التخصصى وتدريسه، وهو هنا العلوم ومناهج تعليمها ويشمل تخصصا رئيسيا، وتخصصين فرعيين.

– المجال الثالث: الدراسات العملية، التى تحقق التكامل بين النظرية والممارسة.

أما عن المجال التربوى، فإنه يشمل دراسة المواد الآتية:

أ – مادة التربية، وتركز على الأصول الرئيسية للتعليم الثانوى.

ب – مادة علم النفس التربوى، وتركز على نمو التلاميذ وتعلمهم.

جـ – مواد أساسية، تشمل: علم الأديان– الفلسفة– علم الاجتماع والعلوم السياسية.

وأما عن مجال التخصص العلمى ومناهج تعليمه، فتشمل: التخصص الرئيسي، وتخصصين فرعيين. وتشمل مجالات التخصص ما يلى:

الفيزياء – الكيمياء –اللغة الألمانية– اللغة الإنجليزية – الأخلاق– الجغرافيا– التاريخ – علوم الحاسب – الفنون – الرياضيات – الموسيقى– العلوم السياسية– الرياضة البدنية – التكنولوجيا – علم الأديان – التربية الدينية– إدارة الأعمال. ويختار الطالب منها تخصصا رئيسيا وتخصصا آخر فرعيا، بجانب تخصص فرعى بينى.

وأما عن مجال الدراسات العملية، فيشمل:

أ – مقدمة عن التدريب الميدانى داخل المؤسسات التعليمية، وبخاصة المدارس الثانوية، مع التدريب على طرق واستراتيجيات التعليم، ومهارات التواصل.

ب – تدريب عملى على تدريس التخصص الرئيسى.

جـ – تدريب عملى على تدريس التخصص الفرعى.

د – تدريب مجمع (متصل) أول.

هـ – تدريب مجمع (متصل) ثان.

وهكذا يظهر تكامل عملية إعداد المعلم فى المجالات التربوية والتخصصية والعملية التطبيقية كبوتقة تنصهر فيها مكونات ومحتويات عملية إعداد المعلم.

برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة بجامعة لودفيجزبورج:

تقدم الجامعة برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة. وهو برنامج تقدمه الجامعة نظرا للاهتمام القومى بمؤسسات تربية الطفل وإتاحة فرص الالتحاق بها أمام أبناء المجتمع.

ومدة الدراسة بالبرنامج ستة فصول دراسية، يدرس فيها الطالب ١٨٠ موديولا فى خمسة مجالات رئيسية، هى:

المجال الأول: أسس العلوم التربوية والاجتماعية ٣٥ وحدة (٣٠).

المجال الثانى: التعلم عن طريق البحث: الممارسة وممارسة البحوث ٤٦ وحدة

المجال الثالث: عوالم الطفولة (قطاعات ومجالات التعليم) ٦٧ وحدة.

المجال الرابع: التنظيم والإدارة والسياسة الاجتماعية والقانون ١٥ وحدة (٢٠).

المجال الخامس: رسالة البكالوريوس والحكم النهائى ١٢ وحدة.

ويشمل كل مجال من هذه المجالات عددا من الموديولات، تم توزيعها على الفصول الدراسية الستة، على النحو الآتى:

الفصل الدراسى الأول: ويتضمن سبعة موديولات، هى:

الموديول الأول: المؤسسات التربوية للطفل من الميلاد حتى سن العاشرة (٥

وحدات). ويتضمن الموضوعات الدراسية الآتية: تاريخ ونظرية التربية في المؤسسات التعليمية – أماكن تربية الطفل – انتقال الطفل من مؤسسات التربية قبل المدرسية إلى التعليم النظامي.

الموديول الرابع: مواقف حياتية ومواقف حياتية لأطفال العالم وأسرهم (٥ وحدات). ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:

- عدم المساواة في المجتمعات المعاصرة – بيئات وأنماط الحياة والتعاون مع الأسر – التواصل مع الأطفال والآباء – الدمج والعزل.
- التعامل مع التعددية والاختلافات في دور الرعاية الصباحية.

الموديول السابع: أنا اتعلم بالاستقصاء (الإدراك – الملاحظة – التوثيق) (٢ وحدتان). ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية: مناهج وطرق التعلم القائم على البحث – العمل مع الأطفال وملاحظتهم بالتسجيلات المرئية – الملاحظة – التفسير – التوثيق.

الموديول السابع: التدريب

ويتضمن: سمينارات – تدريب ميداني في اليوم الأول من الأسبوع وتدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول العاشر: اللغة والاتصال والمسرح (٥ وحدات).

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

الانقرائية ومهارات الكتابة – اكتساب اللغة والتعدد اللغوى – تعليم اللغة والملاحظة– أسس المسرح التربوى.

الموديول الحادى عشر: العالم: اكتشف وابحث (**٥ وحدات**)

ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:

اكتشاف العالم: الطفل والعالم – مفاهيم وطرق ونظريات التنمية الدولية– اكتشاف وفهم الظواهر الطبيعية – الشكل الديمقراطي للحياة معا.

الموديول الثاني عشر: التربية البدنية والجمالية (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- أصول التربية البدنية والحركية. - نظريات ومفاهيم وطرق التربية الجمالية (الفنون) – نظريات ومفاهيم وطرق التربية الجماليـــة (الموســـيقى- الـــرقص) – الممارسة الفنية (الموسيقى – الفنون – الرقص).

الفصل الدراسى الثانى: ويتضمن دراسة الموديولات السبعة الآتية:

الموديول الثانى: عمليات تربية الأطفال وتنميتهم (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- التربية والتنمية فى الطفولة – النمو المعرفى والتفكير الرياضى من الميلاد إلى العاشرة – إلعب وتعلم – النمو والتعلم (مع التركيز على الطفـــل مـــن الميلاد إلى سن الثالثة) – نمو الطفل وتنميته.

الموديول الرابع: مواقف حياتية، ومواقف حياتية لأطفال العـــالم واســـرهم (٥ وحدات). ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- عدم المساواة الاجتماعية فى المجتمعات المعاصرة – بيئات وأنماط الحياة، والتعاون مع الأسرة. – التواصل مع الآباء والأطفال – الدمج والفصل فى شركات الخدمات – التعامل مع التعددية والاختلاف في مراكز الرعاية.

الموديول السابع: أنا أتعلم بالاستقصاء I (الإدراك – الملاحظـــة التوثيـــق) (٢ وحدتان) ويتضمن:

- استراتيجيات وطرق التعلم القائم على الاستقصاء – ملاحظة الطفـــل مـــن خلال تسجيلات مرئية – التفسير – التوثيق.

الموديول السابع: التدريب (٣وحدات). ويتضمن عقد سيمنارات- تدريب ميـــدانى لمدة يوم واحد أسبوعيا-تدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول العاشر: اللغة والاتصال والمسرح (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- الانقرائية ومهارات الكتابة - اكتساب اللغة والتعدد اللغوى.

- تعليم اللغة والملاحظة البصرية - أسس المسرح التربوى.

الموديول الحادى عشر: العالم: اكتشف وابحث (٥ وحدات)

ويتضمن الموضوعات الآتية:

- الطفل واكتشاف العالم - مفاهيم وطرق ونظريات التنمية الدولية.

- اكتشاف وفهم الظواهر الطبيعية. - الشكل الديمقراطى للحياة معا.

الموديول الثانى عشر: التربية البدنية والجمالية (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة مايلى:

تربية وتنمية الطفولة. - النمو المعرفى، والتفكير الرياضى من الميلاد إلى العاشرة. - اللعب والتعلم - التركيز على علميات التعليم والنمو من الميلاد إلى الثالثة.

الموديول الثامن: التعليم الاستقصائى II: تصميم مواقف تعلم، تنمية أسئلة بحثية (٣ وحدات). ويتضمن دراسة مايلى:

مفاهيم تعلم الطفولة المبكرة - أدلة التدريب البينى من أجل تصميم مواقف تعلم - طرق البحث الاجتماعى الميدانى - الاستعداد لإجراء البحث العلمى.

الموديول الثامن: التدريب(٢ وحدتان)، ويتضمن:

- تخصيص أسبوع للتدريب على البحث العلمى قبل بدء الفصل الثالث.
- تخصيص يوم للتدريب فى الفصل الثالث على إجراء بحوث الطفولة.
- تدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول الثالث عشر: الرياضيات (٥ وحدات)، ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- الرياضيات: إعمل وتعلم الرياضيات - الرياضيات فى رياض الأطفال والسنوات الأولى الابتدائية. - الرياضيات فى المواقف اليومية.

الموديول الرابع عشر: الدين/ الأخلاق (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة مايلى:

- الطفل والدين والقيم فى مجتمع كبير - التربية الدينية والخلقية فى الطفولة - تعليم الكتاب المقدس فى تربية الطفولة المبكرة - تعلم ما بين الديانات فى الحضانات والرياض.

الموديول الخامس عشر: مداخل عالم الطفولة (المستويات التعليمية) اختيار موديول (١) (٥ وحدات)

(١) - طرق تعليم اللغة - مشروع: اللغة والاتصال والمسرح.

أو (٢) منظورات مختارة لاكتشاف العالم وفهمه - مشروع: اكتشاف وفهم العالم.

الموديول التاسع عشر: الطفل والطفولة فى سياق اجتماعي سياسى وقانونى (٥وحدات). ويتضمن دراسة مايلى:

- مقدمة لقانون العمل اجلاتماعى مع المقهورين والتركيز على خدمات الشباب وقانون الأسرة، قانون الضمان الأساسى والرفاهية الاجتماعية، وآثاره الأسرية.

الفصل الدراسى الرابع: ويشمل دراسة الموديولات السبعة الاتية:

الموديول الخامس: المجال الاجتماعى والتوجيه البيئى فى المجتمعات المهاجرة (٥ وحدات).

العمل البيئى والمجتمعى - العمل القائم على المجاورة السكنية - إدارة العمل البيئى.

الموديول الثامن: التعلم الاستقصائى II تصميم مواقف تعليمية وتنمية أسئلة بحثية (٤ وحدات). ويشمل دراسة الموضوعات الآتية:

- مفاهيم تعلم الطفولة المبكرة - التدريب البينى لتصميم مواقف التعلم.
- الاستعداد لإجراء البحث العلمى.

الموديول الثامن التدريب (٤ وحدات)

- تخصيص أسبوع للتدريب على البحث العلمى فى الفصل الرابع.

- تخصيص يوم أسبوعيا للتدريب على بحوث نمو الأطفال وتنميتهم.
- تدريب مجمع لمدة ٤ أسابيع.

الموديول الثالث عشر: الرياضيات (٢ وحدة)، ويتضمن:

الرياضيات: العمل وتعلم الرياضيات - رياضيات الطفولة المبكرة فى الروضة والمدرسة الابتدائية - الرياضيات فى المواقف اليومية

الموديول الرابع عشر: أ، ب الدين/ الأخلاق (البروتستانت والكاثوليك) (٥وحدات).

- الطفل والدين والقيم فى المجتمع الكبير - التربية الدينية الخلقية فى الطفولة . - تعليم الكتاب المقدس في تربية الطفولة المبكرة
- تعلم ما بين الديانات فى الحصانة والروضة .

الموديول السادس عشر: مداخل عالم الطفولة (المستويات التعليمية) (اختيار موديول ٢) (٥ وحدات).

(١) - التربية الجمالية فى الطفولة (أ) - التربية الجمالية فى الطفولة (ب)

أو (٢) الرياضيات: التشخيص والدعم - بيئات تعلم الرياضيات.

أو (٣) الدين والأخلاق: التربية الدينية فى الطفولة - مشروع: التربية الدينية والخلقية .

أو (٣) الدين والأخلاق: التربية الدينية فى الطفولة - مشروع التربية الدينية والخلقية.

الموديول السابع عشر: الجسم، والحركة والصحة (٥وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات التالية:

- التدريب والتربية الصحية - ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.

الفصل الدراسى الخامس: ويتضمن دراسة أربعة موديولات، هى:

الموديول التاسع: متابعة التدريب للدراسات البينية (١٠ وحدات).

ويتضمن: التدريب على إجراء الدراسات البينية لمدة يوم واحد أسبوعيا.

الموديول التاسع: نظام الامتياز (تدريب علمى) (١٣ وحدة).

ويتضمن القيام بما يلى:

- تدريب مجمع مدته ١٣ أسبوعا، ٤ أيام فى الأسبوع.

الموديول الثامن عشر: الثقافة والوسائط التربوية (٢ وحدتان)، ويتضمن:

- العمل الثقافى مع الأطفال من الميلاد إلى العاشرة.
- وسائط التربية والتربية الأساسية.

الموديول العشرون: الأصول الاجتماعية والاقتصادية (٥ وحدات).

الفصل الدراسى السادس: ويتضمن دراسة خمسة موديولات، هى:

الموديول الثالث: صور الطفولة من منظورات بينية وعالمية (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات التالية: التنمية الدولية النظرية والتطبيق - صور الأطفال من منظورات بينية وجارية والصورة المهنية للذات.

الموديول العشرون: الأصول الاجتماعية والاقتصادية (٥وحدات)

ويتضمن دراسة الموضوعات الآتية:

- مفاهيم إدارة الأعمال ونظرية المنظمات.
- قانون الإدارة والبلديات.
- الإدارة التنظيمية.

الموديول السادس: موديول اختيارى: العلوم التربوية والاجتماعية، (٣وحدات). والقيادة والإدارة . ويشمل دراسة الموضوعات التالية:

التعدد/ التعلم - أصول تعلم التعددية وإدارة التعدد - التعددية واللاتمييز - التدخل المبكر مع الأطفال غير القادرين - مفاهيم ومهام التدخل المبكر - مقاييس نمو الطفل وتنميته - منظمات تربية الطفل - الإدارة والتوظيف والتنظيم لمؤسسات الطفولة المبكرة.

الموديول الثامن عشر: الثقافة والوسائط التربوية (٥ وحدات)

ويتضمن دراسة مايلى:

- العمل الثقافى مع الأطفال من الميلاد حتى العاشرة.

- وسائط التربية والتربية الأساسية.

الموديول الحادى والعشرون: رسالة البكالوريوس (١٢ وحدة)

ويتضمن ما يلى:

- رسالة البكالوريوس.
- الحكم النهائى.

ويتبين من العرض السابق تركيز البرنامج على التأهيل المعرفى للمفاهيم، واكتساب المهارات العملية من خلال التطبيق والممارسة، وتدريب الطالب على تقديم مشروع يتمثل فى الرسالة التى يعدها، ويعكس فيها الخبرات التى تعلمها ومارسها. ولعل ذلك راجع بالدرجة الأولى إلى عمق البرنامج وتصميمه الشامل ومكوناته الخمسة التى سبق ذكرها.

ثالثا: برامج إعداد المعلم بجامعة شفيبش جموند.

ونعرض فيما يلى لنموذج مما تقدمه الجامعة من برامج لإعداد المعلم، هو:

برامج تربية معلمى الطفولة المبكرة بجامعة التربية شفيبش جموند:

هناك إقبال فى الآونة الراهنة على التخصص للتعليم للطفولة المبكرة، نظرا للتوسع فى مراكز تربية الطفل، باعتبارها جزءا من النظام التعليمى الألمانى، تركز على بدء التعلم المستمر مدى الحياة. ولذلك حرصت الجامعة على تقديم هذا البرنامج، ومدته ٣ سنوات للحصول على البكالوريوس. ويرتكز البرنامج على عمليات النمو والتعلم بطريقة منظومية وعلمية، ومن ثم فإن الدراسة تهتم بأن يكون المعلم أساسا للتنمية الشاملة والمتكاملة للطفل، قادرا على تنمية الجوانب التربوية لتعلم الطفل، وتقويم نمو مفاهيمه ومدركاته واكتسابه خبرات ملائمة لسنه من خلال التفاعل الجمعى.

ويتيح البرنامج للطالب المعلم اكتساب المعرفة اللازمة من خلال عمله فى مراكز رعاية الطفل، والمدارس الابتدائية (الصفوف الأولى)، أو المتاحف التى تتاح بها الأنشطة الإدارية الخاصة بالمصادر التعليمية وأنشطة التعلم من خلال وسائط

الأتصال.

ويشمل البرنامج:

١- مجالات أساسية إجبارية، هى:

أ - القدرات العلمية والتقنية والرياضية.

ب - اكتساب اللغة وتعليمها، وتعلم اللغة الأجنبية.

جـ - علم النفس الطفولة المبكرة، ومشاركة الآباء، والتفاعل والتواصل، والتأمل والإشراف التربوى.

د- التعليم الأولى والابتدائى، والمحتوى القائم على البحث والتربية.

هـ - الصحة والتغذية والتدريب.

و - التربية البدنية، والتربية الفنية والموسيقية، وتصميم الملبس.

ز - التنظيم، والادارة، والقانون والمحاسبة.

ح - التدريب العملى والامتياز.

٢- مجالات اختيارية:

أ - دراسة المحتوى التعليمى من مدخل استقصائى للتعليم الابتدائى.

ب - دراسة الفنون والموسيقى والرياضة والدين والرياضيات واللغة والتدريب على الكلام والدراسات الاجتماعية.

جـ - دراسة المحتوى الخاص بمجالات التعددية، والتعلم بين الثقافى، والتربية الجنسية من خلال موضوعات تربوية، والأديان واللغات.

ويعكس هذا البرنامج تنوعا تربويا واضحا، يشمل خبرات لغوية وتكنولوجية وبدنية ورياضية وفنية وموسيقية، بجانب دراسة القانون والإدارة والرياضيات والدراسات الاجتماعية وعلم النفس. ويهتم البرنامج أيضا بالتدريب على البحث والاستقصاء والتربية الصحية والكفايات العلمية.

ونتناول فيما يلى برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى بمكوناته المختلفة التربوية والثقافية التخصصية.

بنية برنامج الدراسة لإعداد معلم التعليم الثانوى:

يمتد البرنامج على مدى سبعة فصول دراسية، بما فيها الاختبارات التى تعقد للطلاب ويتكون البرنامج من قسمين رئيسين:

١- القسم الأول تربوى وثقافى، على النحو الآتى:

أ - المكون العلمى التربوى، ويشمل:

- التربية العامة - دراسات فى المناهج وطرق التعليم والتعلم.
- علم النفس التربوى - الوسائط التعليمية.
- التدريب العملى الميدانى.
- معرفة عن المستويات المعيارية للمدرسة الثانوية فى الولاية - معرفة المفاهيم التربوية للتخصص وأسس الأهداف - كفايات التخطيط والتحليل.

ب- المكون الثقافى، ويشمل:

معرفة أساسية فى الفلسفة (أو علم الاجتماع) - العلوم السياسية - علم الأديان الأنثروبولوجيا - اجتماعيات التكنولوجيا - تدريب لغوى.

٢- القسم الثانى: التخصص

يختار الطالب تخصصا رئيسا، وتخصصين فرعيين، أحدهما تخصصا بينيا والآخر واحد من بين: اللغة الألمانية أو الرياضيات أو اللغة الإنجليزية. أما عن التخصصات الرئيسية التى يختار الطالب واحدا منها، هى:

- البيولوجى - الكيمياء - اللغة الألمانية - اللغة الإنجليزية - الأخلاق- الجغرافيا - التاريخ - إدارة المنزل/ النسيج والملابس - علوم الحاسب - الفنون الرياضيات- الموسيقى - الفيزياء - العلوم السياسية - الرياضة البدنية - التكنولوجيا - علم الأديان/ التربية الدينية - الاقتصاد.

وأما عن التخصص البينى الذى يختاره الطالب، فيكون من بين ما يلى:

أ - الرياضيات والعلوم الطبيعية (البيولوجى- الكيمياء - إدارة المنزل والنسيج - علوم الحاسب - الرياضيات - الفيزياء - الهندسة - علم الأديان - التربية الدينية).

ب – مجموعة الدراسات الاجتماعية (الأخلاق – الجغرافيا – التاريخ – العلوم السياسية – التربية الدينية – علم الأديان – الاقتصاد).

جـ – مجموعة الدراسات الفنية (الفنون – الموسيقى – الرياضة البدنية– علم الأديان– التربية الدينية).

د – اللغات (اللغة الألمانية – اللغة الإنجليزية – التربية الدينية– علم الأديان)

ويتم توزيع ساعات البرنامج (١٦٦ ساعة) على النحو الآتى:

١– القسم الأول: المكون التربوى ٣٢ ساعة، بنسبة ١٩,٣% (بدون التدريب الميدانى).

– المكون الثقافى ١٨ ساعة، بنسبة ١٠,٨%.

٢– القسم الثانى التخصصى: ١١٦ ساعة بنسبة ٦٩./٩%.

التخصص الرئيسى ٩٢ ساعة.

التخصص الفرعى (١) ١٢ ساعة.

التخصص الفرعى (٢) ١٢ ساعة.

أما عن التدريب الميدانى ، فإنه يشمل:

١– تدريب أساسى يشمل:

– مقدمة للتدريب على التدريس فى الفصل الأول.

– تدريب مجمع (١) على التدريس لمدة ثلاثة أسابيع فى الفصل الدراسى الثانى.

٢– تدريب متقدم، يشمل:

– تدريب يوم واحد أسبوعيا فى الفصول الثالث والرابع والخامس والسادس.

– تدريب مجمع (٢) لمدة أسبوعين فى الفصلين الخامس والسادس.

التنمية المهنية للمعلمين وتطوير التعليم بجامعة التربية:

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين الجناح الثانى لعملية تكوين المعلم، يتكامل مع عملية إعداده قبل الخدمة. وقد حرصت جامعات التربية فى جمهورية ألمانيا الاتحادية على أن تقوم بدورها فى تنمية المعلمين مهنيا بطرق ومداخل متنوعة

أبرزه التدريب فى أثناء الخدمة، وتقديم برامج تطويرية مهنية تربوية وتخصصية، وبرامج للحصول على درجات علمية مثل برامج الدبلومات المهنية والماجستير ثم الدكتوراه وقد أنشأت جامعة التربية لودفيجزبورج أكاديمية التعليم المستمر لهذا الغرض عام ١٩٩٦، وحددت مسئوليتها الرئيسية فى تقديم ما سمته التدريب المهنى العلمى.

وقد فسرت الأكاديمية مصطلح التنمية العلمية Scientific Development، بأنه المحتوى المحدد وطرق التعليم ذات الجودة التربوية التى تقدمها الأكاديمية للممارسين التربويين العاملين فى مجالات التعليم والتربية. وأن القضايا التى تظهر من خلال الممارسات التربوية ترتكز على أساس البحث العلمى، وتتم مناقشتها بهدف تحسين هذه الممارسات. ومن ثم فإن هدف التنمية العلمية فى الأكاديمية يتمثل فى:

١- اكتساب القدرة على التوظف وما تضمنه من مهارات لضمان الأداء الجيد.

٢- تأصيل المعرفة وتوجيه مهارات التطوير والتنمية فى التعامل مع التغير الاقتصادى والاجتماعى والتكنولوجى.

٣- الإسهام فى الارتقاء بشخصية المعلمين والإداريين وكفاءتهم، بما يمكنهم من استمرار تطوير أدائهم وأداء تلاميذهم.

وأنشأت الجامعة أيضا مركز تنسيق التعليم المستمر، كمؤسسة مركزية للجامعة تسهم فى تحقيق مهمتها فى مجال التنمية العلمية، كحلقة ربط بين الجامعة وأكاديمية التعليم المستمر بها. وقد كان إنشاء هذا المركز عام ١٩٩٥ فى إطار برنامج لوزارة العلوم والبحوث لتطوير الخدمات الخاصة بالتدريب للمدارس التابعة للولاية.

وقد حددت مهام هذا المركز فى:

١- تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية للمدارس، والإدارات التعليمية.

٢- تطوير مفهوم التدريب فى أثناء الخدمة.

٣- تطوير وتنظيم وتنسيق وتقويم فرص تعلم المعلمين والقيادات التعليمية.
٤- التسويق التربوى، ورفع مستوى الوعى بقضايا التعليم.
٥- التعاون مع إدارات التعليم والإدارة المدرسية ومؤسسات التعليم الإضافى.
٦- تنظيم وإدارة برامج تدريب المعلمين التى تقدمها جامعة التربية لودفيجزبورج .
٧- دعم مشروعات بحوث تطوير التعليم.

وقد دعمت الأكاديمية والمركز البرنامج الذى تقدمه الجامعة للحصول على درجة الماجستير فى الإدارة التعليمية، وأتاحته للمشتغلين بإدارة التعليم والراغبين فى دخول هذا المجال. هذا بجانب البرامج الأخرى التى تقدم للمعلمين والاختصاصيين فى مجالات التربية والتعليم.

ويضم معهد التربية فى جامعة التربية فرايبورج قسما متخصصا فى التنمية المهنية، هو قسم التعليم بالمدارس الابتدائية والتدريس والتنمية المهنية. وتقع أنشطة التنمية المهنية والتعليم والبحوث بهذا القسم تحت ثلاثة أنماط مختلفة للعمل، هى:

١- التمهين: وتأتى التنمية المهنية للمعلمين فى قلب عملية التمهين - ولذلك يركز القسم على جهود تحسين البيئة التعليمية من خلال رفع المستوى المعرفى والمهارى للمعلمين، وتوجيه البحوث التربوية والمشروعات التعليمية لميادين التنمية المهنية.

٢- بحوث الفصل: وتتم من خلال قيادة البحث العلمى بالمدارس فى مجالات التعليم والتدريب والتقويم، واستخدام نتائج هذه البحوث فى تطوير الإداء المدرسى والإدارى.

٣- تطوير التدريس: ويهدف تطوير التعليم والتدريب إلى تحسين مخرجات التعلم المدرسى.

وقد ركزت الجهود على دعم وتشخيص التعلم الفردى والتعلم التعاونى، وتمكين المعلمين من استراتيجيات التعليم الحديثة التى تدعم التعلم النشط، ونشر مفاهيم التطوير ولتقويم بين المعلمين وتلاميذهم.

كما يقدم مركز تدريب المعلمين برامج تدريبية للمعلمين فى فرايبورج فى

مجالات:

أ – تعليم اللغات: ويتولى مركز الكتابة والقراءة الأكاديمية تنفيذ برامج تعليم اللغات، لرفع كفايات المعلمين فى مجالات القراءة والكتابة العلمية. ويدعم الاتحاد الأوربى هذه البرامج من خلال مشروع كومنيوس عن تدريب المعلمين.

ب – تطوير تعليم الرياضيات والعلوم. كما يدعم مشروع الاتحاد الأوربى COMPASS برامج تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية فى المدارس، ورفع مستوى معلميها المتخصصين فيها.

هذا بجانب مشروع مدارس PRIMAS لتنفيذ التعلم الاستكشافى فى تعليم الرياضيات والعلوم، ومن ثم استحدث مشروع تطوير البحث فى تعليم الرياضيات والعلوم عبر أوربا Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe (PRI MATE) الذى يهتم بتقديم التسهيلات المادية التدريب للمعلمين، وتقديم المعلومات للآباء والتلاميذ. ومشروع (PRIMATE) مشروع تعاونى بين جامعة التربية فرايبورج ومجلس إقليم فرايبورج وقسم التعليم والمدارس.

وقد حددت جامعة التربية شفيبش جموند أحد أهم مهامها فى كونها مؤسسة إقليمية للتدريب واعتبرته مسئوليتها لتحقيق التقدم الاقتصادى والثقافى والاجتماعى فى الإقليم، وأنها تهتم بتطوير البحث التربوى والتعليم والمناهج والتعلم وتقديم المشورة، والتجديد وأن تكون مركز تدريب فى إقليمها للمدارس الحكومية وغير الحكومية.

وقد سعت الجامعة إلى القيام بهذه المهام من خلال:

١ – معهد التعليم والتدريب بالجامعة:

وهذا المعهد أحد مراكز الجامعة المركزية التى تدعم التعليم والتعلم وتطور الخدمات المقدمة، من خلال مبادرات لتطوير التعلم مدى الحياة.

ويضم المعهد عدة أقسام، هى قسم التعليم وتطوير المدارس، وقسم الوسائط التربوية، وقسم التدريب وقسم بيداجوجيا التعليم العالى.

ويقدم المعهد برامج تدريبية فردية وجماعية، واستشارات وخدمات للإدارات التعليمية والمدارس فى مجالات متنوعة، منها العنف فى المدارس وإدارة الأزمات التعليمية، وتطوير التدريس، وهى غالبا ما تتم بالاتفاق مع قسم المناهج وتدريب المعلمين بالولاية.

كما يقدم المعهد من خلال قسم الوسائط التربوية برامج للتدريب على تكامل التكنولوجيا فى المنهج والتدريس، وابتكار تكنولوجيات تعليمية جديدة.

وينفذ قسم بيداجوجيا التعليم العالى والإضافى أنشطته كنقطة تعاقد تدعم التحسين المدرسى ورفع مستوى المعلمين، من خلال آليات متعددة منها المنتديات وورش العمل وحلقات البحث والمناقشة وغيرها.

٢- مركز منتسورى:

وقد أنشئ هذا المركز فى التسعينيات، باعتبار أن طريقة منتسورى التربوية ذات درجة عالية من العالمية والجودة أيضا، وأن مدارس فتسورى هى مدارس للتميز.

ولذلك يقدم المركز خدمات التدريب والتطوير لمدارس منتسورى فى الإقليم والمدارس الأخرى وفق فلسفته وتوجهاته، والمستويات المعيارية التى يتبناها.

٣- المركز التطويرى: وتتعدد أنشطة هذا المركز فى مجالات التنمية والتطوير، بحيث تشمل:

أ - نشر الاختبارات.

ب - الاختبار بالحاسوب والتشخيص به أيضا.

جـ - تقديم معلومات واستشارات عن القياس والاختبارات والتشخيص.

د - تقديم برامج تدريبية فى مجالات القياس والتقويم.

كما تقوم كليات ومعاهد وأقسام الجامعة بمهام عديدة فى مجالات التنمية المهنية والتطوير المؤسسى.

الفصل الثالث

تربية المعلم فى قارة أوربا فى سياقها المجتمعى

أوربا إحدى قارات العالم السبع، تشغل معظم الجزء الغربى من شبه جزيرة أوراسيا، ويفصلها عن آسيا جبال الأورال ونهر الأورال شرقاً. وتبلغ مساحتها الإجمالية عشرة ملايين ومائة وثمانية آلاف كيلو متر مربع، وهى بذلك ثانى أصغر قارة فى العالم.

ورغم صغر مساحتها فإنها تنقسم إلى حوالى ٥٠ دولة، أكبرها روسيا مساحة وسكاناً، وأصغرها دولة الفاتيكان، ويبلغ عدد سكانها حوالى ٧٣٠ مليون نسمة.

وقد قامت أوربا بدور كبير ومؤثر عالمياً اعتباراً من القرن الخامس عشر الميلادى بسبب حركة الكشوف الجغرافية، ثم بداية الاستعمار، حيث حكمت الدول الأوربية دول القارتين الأمريكيتين ومعظم إفريقيا وآسيا واستراليا أيضا.

وقد دخلت أوربا الحربين العالميتين الأولى والثانية، وكانت دولها فى الأغلب الأعم من أسبابهما، وعلى أرضها دارت الكثير من المعارك الحربية فيهما. كما انقسمت دولها فى أثناء الحرب الباردة بالستار الحديدى بين حلف شمال الأطلنطى من ناحية، وحلف وارسو من ناحية أخرى.

وعلى صعيد الحضارة والثقافة، فقد كان تأثير أوربا كبيراً منذ عصر النهضة، حيث لعبت أدواراً ثقافية واقتصادية، بفضل عوامل متعددة، من أبرزها أن معظم الاختراعات ذات جذور أوربية (وأمريكية كذلك).

ورغم ما ذكرناه عن صغر مساحتها وكثرة دولها، فإنها قد سعت إلى إقامة أقوي وأكبر، وأنجح اتحاد – بعد الولايات المتحدة الأمريكية– تتبلور ملامحة وخصائصه متجها لأن يكون أكبر تكتل سياسى وحدوى فى العالم، وهو الاتحاد الأوربى.

الاتحاد الأوربى:

وقد بدأ الاتحاد الأوربى يتشكل منذ مارس ١٩٥٧، عندما وقعت ست دول أوربية اتفاقية روما بإقامة السوق الأوربية المشتركة، التى ضمت إيطاليا وفرنسا وألمانيا وهولندا وبلجيكا ولوكسمبورج،وبدأ تنفيذها مع بداية عام ١٩٥٨ ثم انضمت ثلاث دول أوربية أخرى إليها عام ١٩٧٣، وبدأ تنفيذ نظام نقدى أوربى موحد فى مارس ١٩٧٩، ثم تم انتخاب البرلمان الأوربى فى نفس العام يونيو ١٩٧٩.

وبدأ منذ عام ١٩٨٥ تنفيذ محدود لإلغاء الحدود بين بعض دول السوق الأوربية، واستمر انضمام الدول الأوربية إلى هذا النظام تباعاً، كما استمر انضمام دول أوربية أخرى إلى السوق الأوربية المشتركة.

وتجئ اتفاقية ما ستريخت عام ١٩٩١ بين دول السوق الأوربية لتحقق أربعة أهداف رئيسية، هى:

أ – تحقيق الوحدة الاقتصادية والنقدية الكاملة.

ب – إصدار عملة أوربية موحدة تسمى اليورو.

جـ – تحويل السوق المشتركة إلى اتحاد سياسى.

د – توسيع صلاحيات البرلمان الأوربى.

والاتحاد الأوربى بناء على ذلك كيان كبير، وهو اتحاد سياسى اقتصادى، يضم حوالى ٥٠٠ مليون نسمة، ينتجون سنويا ما قيمته ١٦,٥ ترليون دولار أمريكى، يعادل حوالى ٢٨% من الإنتاج العالمى.

ويضم الاتحاد الأوربى سبع مؤسسات، من أهمها البرلمان الأوربى، ومجلس الاتحاد الأوربى، والمجلس الأوربى، والبنك المركزى الأوربى، ومحكمة العدل الأوربية.

والتعليم فى أوربا من الميادين التى لم تحظ بتدخل الاتحاد الأوربى منذ إنشائه، لكن الاتحاد بدأ فى الثمانينيات فى تطوير برامج تدعم التبادل والحراك التعليمى. وكان من أهم هذه البرامج، برنامج إيراسموس Erasmas، وهو برنامج

للتبادل الأوربى بدأ عام ١٩٨٧، يقدم دعما لفرص التبادل الدولى بين أكثر من ١,٥ مليون طالب فى التعليم العالى، إلى درجة يعتبر نموذجاً ورمزاً للحياة الطلابية الأوربية. وتوالت بعد ذلك البرامج فى مجالات التعليم والتدريب المهنى، وبرنامج التعلم مدى الحياة (٢٠٠٧-٢٠١٣)، بهدف تشجيع نمو المعرفة، ونشر الممارسات والتطبيقات والخبرات المتميزة فى مجالات التعليم والتدريب عبر الاتحاد الأوربى.

ويدأ أيضا تنفيذ عملية بولونيا Bologna Process، إعمالاً لإعلان بولونيا الذى وقعته بعض الدول الأوربية عام ١٩٩٩ ، ثم انضمت إليه بقية دول الاتحاد، والذى ينص على إنشاء منطقة للتعليم العالى الأوربية، من خلال معايرة الدرجات الأكاديمية، وإنشاء نظام LMD، أى الليسانس والماجستير والدكتوراه ٣-٢+٣ سنوات لكل منها على التوالى فى جميع الدول الأوربية كنظام موحد لسنوات الدراسة بالتعليم العالى فى أوربا.

وقد انضمت حتى الآن ٤٧ دولة إلى إعلان بولونيا، منها ٢٧ دولة أوربية والبقية من خارج الاتحاد الأوربى، منها روسيا وتركيا.

الاهتمام الأوربى بالتعليم:

ولعل ما واجهته البلاد الأوربية من تحديات وتغيرات فى العقود الماضية اجتماعياً واقتصادياً، وثقافياً وتكنولوجيا، يقف وراء هذه الاهتمامات التعليمية، باعتبارها مدخلاً للمواطنة الأوربية.

فقد ساد الدول الأوربية اتفاق وقناعة كاملة بأن التعليم والتدريب ينبغي أن يقوما بدور متعاظم لمواجهة هذه التغيرات والتحديات. كما أدى تبنى نظريات رأس البشرى بدءاً من التسعينات فى كثير من البلاد الأوربية إلى وضع التعليم والتدريب على قمة قائمة الأولويات، للصلة القوية بين تحقيق تنمية بشرية عالية وتحقيق رضاء وتقدم اجتماعى واقتصادى.

ومن ثم اعتبر التعليم عالى الجودة والتدريب المتقدم أساس هام، لبناء (مجتمع المعرفة) وتحويل المجتمعات الأوربية إلى (مجتمعات تعلم)، وتدعيم عملية

(التكامل الأوربى) و(الرخاء الاقتصادى)، و (الرفاهة الاجتماعية).

ويتوقف وجود هذا التعليم والتدريب عالى الجودة على الجودة العالية لإعداد المعلم، وفي ذات الوقت فإن ثمة قلقا من أن كفاءات المعلم الراهنة لاتمكنه من القيام بالمهام المنوطة به ومواجهة التحديات والتوقعات المجتمعية.

وقامت بلاد أوربية كثيرة فى تأكيدها علـــى تمهـــين التعلـــيم إلـــى تبنـــى استراتيجيات إصلاحية تطويرية، لكنها لم تؤت الثمار المرجوة بعد.

إعداد المعلم:

وقد جاء فى تقرير هام للاتحاد الأوربى نتيجة العديد من الدراسات المسحية والمقارنة أن إعداد المعلم فى أوربا فى حالة أزمة A Case of Crisis. وأن هناك مظاهر عديدة لحالة الأزمة هذه، منها تعدد النظم إلى درجـــة صـــعوبة مقارنتهـــا ببعضها، وهذا التعدد يرجع إلى التنوع الثقافي واللغوى وتنوع نظم التعليم.

كما أن النظم الحالية لإعداد المعلم نظم محاطة بالتقاليـــد ومحكومـــة بهـــا Bound by Traditions، بعضها خفى والآخر ظاهر، وبخاصـــة عـــن الـــدور المهنى للمعلم واكتساب الخبرات المهنية. ويظهر أثر هذه التقاليـــد فـــى التنظـــيم والأنماط المؤسسية، والمناهج المعتمدة لتكوين المعلمين.

كما يظهر فى أن إعداد معلم المدرسة الإبتدائية فى أوربا لايزال محكومـــا بتقاليد مدرسة النورمال، فى مجالات التدريب العملى وطرق التـــدريس، وبيئـــات التعلم غير المرنة، والمقررات التربوية التى يدرسها الطالب المعلم، رغم أن إعداد هذا المعلم يتم فى غالبية الدول الأوربية على مستوى التعليم العالى.

ويظهر أيضاً فى إعداد معلم المدرسة الثانوية، وفق التقاليد الأكاديمية، ذات التاثير القوى على عملية الإعداد، وإبراز أهمية (المعرفة العلمية) فى التخصصات الأكاديمية وتدريسها، وارتباطها بالكفايات التعليمية التى تقوم عليها هذه العملية.

ويلاحظ على استراتيجيات الإصلاح بعامة وجود قصـــور واضـــح فـــى

الإصلاح المنظومى لنظام إعداد المعلم وبرامجه فى مجتمعات ذات طبيعة ديناميـة تطورية.

وقد عرضت دراسة اليونسكو عن المداخل المؤسسية لتربية المعلم فى إطار التعليم العالى فى أوربا، النماذج والتطورات الجديدة فى أربع عشرة دول تمثل دول أوربا، لأهم القضايا العامة لنظم تربية المعلم، عرض لها بوب مون.

أولها: أن العقد الأخير من القرن العشرين قد شهد تحولات كبيرة فى الأطر التشريعية التنظيمية وغيرها من الأنشطة الحكومية فى مجالات تربية المعلم، أخذت أشكالاً متنوعة، تبين أن ثمة اهتماما فى السياسات العامة نحو المعلم منذ التسعينيات أكثر مما حدث في مئات السنوات السابقة وأن أهمها يتمثل فى التأكيد والتركيز على الجودة، وإنشاء بنى مؤسسية لتوفير المعلمين للتعليم قبل الجامعى، المتمكنين مـن المعرفة والكفايات العالية.

وثانيها: أن معظم هذه الاهتمامات قد ركزت هى الأخرى على تربية المعلم قبل الخدمة، والنظر إلى التربية فى أثناء الخدمة باعتبارهـا جـزءاً مـن التعلـيم المستمر، لم تلق اهتماماً مناسباً، بل كان الاهتمام يفتقد إلـى التنسـيق والمصـادر الضئيلة.

وثالثها: أن ثمة اهتماما واضحا قد ظهر، هو اعتبار التعلـيم والتـدريس مهنة، يجب أن يختارها الشباب الناضج. وقد ترتب على ذلـك أن دخـول أفـراد معدين ومؤهلين تأهيلا جيداً يعتبر من أهم السياسات المتبناة لتربية المعلم. وارتبط بهذه السياسات أيضا العناية بوضع المعلم أوربياً وعالمياً.

ويبين التحليل المقارن لنظم تربية المعلم فى دول الاتحاد الأوربى أمـوراً هاماً يمكن أن تتمحور حول خمس نقاط رئيسية، هى:

١- السياق التاريخى.

٢- الهياكل البنيوية والتنظيمية.

٣- تطوير البرامج والمناهج.

٤- التنمية المهنية المستمرة.

٥- وضع مهنية التعليم.

١- أما عن السياق التاريخي:

فقد ظهرت مؤسسات إعداد المعلم في أوربا في نهاية القرن السابع عشر، حيث أسست أول مدرسة عليا للمعلمين في ألمانيا عام ١٦٩٨، كما أسست أول كلية لإعداد المعلمين في South Wark في لندن عام ١٧٩٨. وكان تركيز هذه المؤسسات أساسا على إعداد المعلمين للمدارس الابتدائية. وظهر بعد ذلك النمط الفرنسي المتمثل في مدارس النورمال، وهو النمط الذي انتشر أوربيا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

وقد أعدت مدارس النورمال معلمي المدارس الابتدائية في أوربا تحت مسميات مختلفة، منها Insituteur في فرنسا، و Volkschullehrer في ألمانيا، و Maestro في إيطاليا، وكان لها هدفها القومي المتمثل في الهوية الاجتماعية القوية، والرسالة الواضحة التي تختلف عن معلم التعليم الثانوي.

ويبين التحليل المقارن اختلاف مؤسسات إعداد معلمي التعليم الابتدائي عن مؤسسات إعداد معلمي التعليم الثانوي في المستوى والمحتوى.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين توجهاً أوربيا عاماً نحو دمج مدارس النورمال في بنية التعليم العالي في كل بلد من البلاد الأوربية، وإن كانت سرعة هذه العملية قد اختلفت من بلد إلى آخر، وانتقلت عملية بناء البرامج والمناهج من الأكدمة Academization إلى التربوية Pedagogization.

وقد صاحب هذه النقلة بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية، ومؤسسات إعدادهم إلى التعليم العالي وضع متطلبات إجبارية للتأهيل للعمل التدريسي بالتعليم الثانوي. وظهرت أولى المؤسسات الجامعية التربوية لإعداد معلمي التعليم الثانوي في منتصف القرن التاسع عشر، حيث ظهر (كرسي) التربية في جامعة هلسنكي

عام ١٨٥٢، وأنشئت المعاهد البيداجوجية فى المجر فى جامعة Pest عام ١٨٧٠، وتوالى بعد ذلك إنشاء كليات جامعية لإعداد معلم التعليم الثانوى لتلبية احتياجات التوسع فى التعليم الثانوى الإلزامى فى كثير من الدول وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، ثم حدثت التحولات الكبرى فى إعداد المعلم – كما ذكرنا – فى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى.

٢- وأما عن الهياكل البنيوية والتنظيمية:

فقد أخذت هذه البنى أو الهياكل أشكالاً متعددة، إذ لاتزال هناك دول أوربية تميز بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية، بجعل تربية معلم المدرسة الابتدائية خارج الجامعات مثل النمسا وإيطاليا، على عكس بلاد أخرى تضع (تربية المعلم) كنظام كامل ومتكامل داخل الجامعات مثل فنلندا وفرنسا. وهناك بلاد أوربية أخرى، وهى الغالبية، تقف بين الطرفين المشار إليهما، بوضع تربية المعلم داخل الجامعات وفق برامج مختلفة.

وتعد المجر من النماذج على ذلك، حيث تقدم جامعاتها برامج للدراسة مدتها ثلاث سنوات لإعداد معلم الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، وأخرى مدتها أربع سنوات لمعلمى الصفوف الأعلى بالمدرسة الابتدائية ومعلمى المدارس المتوسطة، وثالثة مدتها خمس سنوات لمعملى المدارس الثانوية.

وتميز النمسا بين إعداد معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية – كما ذكرنا، وتؤكد رومانيا على إعداد المعلمين خارج الجامعات.

ومهما يكن من أمر هذه الاختلافات، فإن تربية المعلم فى الدول الأوربية جميعا، قد حظى باهتمامات سياسية فى العشرين عاماً الماضية. فقد صدر قانون الإصلاح التعليمى Education Reform ACT فى انجلترا عام ١٩٨٨ ليضع منهجاً قومياً للتعليم، وتلاه فى أوائل التسعينيات تنظيم محكم لتربية المعلمين، على أساسه تحولت نصف المدة المخصصة للإعداد التربوى إلى ممارسات داخل المدارس، كما استحدثت النمسا عاما للتدريب فى المدارس أضيف إلى مدة برامج

تربية المعلم.

وقد حرصت معظم الدول الأوربية، فى إطار تنظيماتها الصارمة لتربية المعلمين على إنشاء هيئات ومواثيق لضمان تحقيق هذا الهدف، حيث:

- صدرت مبادرات ميثاق المعلمين Teachers Charter فى بولندا عام ٢٠٠٠.
- أنشئ المجلس القومى لتدريب المعلمين فى رومانيا عام ١٩٩٥.

فضلاً عما هو قائم فى بلاد أوربية أخرى من هيئات ومجالس، وما صدر من مواثيق.

ويضاف إلى ما تقدم من إعادة بناء مؤسسى للتأكيد على تربية المعلم بالجامعات، قيام الدول أوربية بمبادرات متنوعة، منها حرص إيطاليا على ضرورة حصول المعلم بعد استكمال دراساته الجامعية على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم من وزارة التعليم.

ورغم حرص فنلندا على أن يبقى إعداد المعلم بالجامعات فى إطار من الاستقلال والحرية، دون إصدار قيود تنظيمية، فقد قامت الجامعات بتقديم برامج للحصول على درجات الماجستير لتربية المعلمين فى كافة مراحل التعليم، ارتقاء بمستوى تكوين المعلم.

وقد واجهت هولندا ضغوطا متعددة لمراجعة وتحسين جودة تربية المعلم، وقد شعرت وزارة التعليم هناك بمسئوليتها القومية نحو قضية تربية المعلم أكثر من المجالات الأخرى للتعليم العالى، نظراً للصلة بين جودة مخرجات البرامج المقدمة للمعلمين بتحسين جودة التعليم ذاته فى المدارس الابتدائية والثانوية. ومن هنا جاءت التدخلات التشاركية من الوزارة مع أساتذة التربية والأحزاب السياسية لتلافى مشكلات تدنى المخرجات التعليمية من برامج تربية المعلمين.

كما قامت دول أوربية أخرى، منها المملكة المتحدة وهولندا بتحديد مستويات معيارية لبرامج تربية المعلم، تلتزم بها الجامعات والكليات التى تقدم هذه البرامج. وقد حرصت الدولتان على طرح هذه المستويات المعيارية أمام الرأى

العام وذوى الاختصاص قبل وضعها فى صورتها النهائية.

وهكذا فإن دمج نظام تربية معلم المدرسة الابتدائية فى التعليم الجامعى، والاحتفاظ برقابة مركزية وإقليمية ومحلية على عمليات تأهيل وتربية المعلمين، وإنشاء هيئات قومية، مثل هيئات اعتماد مؤسسات إعداد المعلم والمجالس القومية وغيرها، ووضع أطر قومية عامة لتربية المعلم، مثلما فعلت ألمانيا، تؤثر بشكل كبير على النظم والبرامج والمؤسسات من حيث السياسات والأداءات والبرامج وغير ذلك.

٣- وأما عن تطوير برامج ومناهج تربية المعلم:

فقد أدت الضغوط الأكاديمية إلى إجراء بحوث علمية وظهور تأصيلات نظرية تقعيدية تركز على المناهج الموجهة عمليا وميدانيا أو بالأحرى مدرسياً وصفيا وفصلياً، وهى تلك التى كانت تميز تقاليد النورمال.

وفى ثنايا جدال متنوع للموازنة بين النظرية والممارسة أو التطبيق ارتبط بوظائف نظم وعمليات تربية المعلم، أدى تكاتف ضغوط الآباء والمدارس والمسئولين بأجهزة التعليم فى الوزارات والوكالات والساسة أيضا إلى بناء برامج وتصميم مناهج ذات توجه أو صلة واعتماد على الفصل الدراسى أو التأكيد على مهارات التدريس، رغم أن الجدل فى مهن أخر كالطب والمحاماة لم يسفر عن غلبة جانب الممارسة على الجانب أو الطابع الأكاديمى، قدر ما حدث بالنسبة لمهنة التعليم.

ولعل أوضح مثال على ذلك أنه فى كبريات الجامعات، مثل جامعة أوكسفورد فى إنجلترا، تم تحويل برامج تربية معلم التعليم الثانوى فى الثمانينات إلى برامج مرتكزة كلية على المدرسة. وهو نموذج يقترب من النموذج الفرنسى للمعلم المتدرب Professeur Stagiaire.

وحدث نفس التوجه فى هولندا، التى استجابت هى الأخرى للضغط نحو تدعيم الجانب التطبيقى أو الممارس فى تربية المعلم.

وتشير الدراسات المقارنة إلى أن أساتذة كليات التربية فى الدول الأوروبية قد نجحوا فى التوجيه الإيجابى لهذه الضغوط نحو تصميم برامج ومناهج متميزة تؤكد على الاهتمام بالخبرة الميدانية والممارسات الحقلية فى الفصول داخل المدارس، والنجاح أيضا فى بناء نماذج للمشاركة بين الجامعات والمدارس. كما تشير هذه الدراسات إلى وجود أربعة مكونات أساسية فى برامج تربية المعلم فى الدول الأوروبية، هى:

أ – الدراسات التربوية/ الدراسات فى العلوم التربوية.

ب – الدراسات الأكاديمية/ برامج التخصص.

جـ – دراسات فى مناهج وطرق تدريس مادة التخصص.

د – التدريب الميدانى.

مع تحول فى التركيز على الممارسات الميدانية داخل الفصول، وجعل استراتيجيات وطرق التدريس مرتبطة ارتباطا مباشراً وقويا بالممارسة الحقلية الميدانية، والتأكيد على المشاركة الإيجابية المتبادلة بين معلم المعلم والمعلم المتعاون معلم الفصل، بما يماثل التعاون الفعلى فى مهنة الطب بين أعضاء هيئة التدريس والأطباء الممارسين بالمستشفيات التى يتدرب فيها طلاب كليات الطب.

وقد انعكس هذا التوجه التطبيقى العيادى بشكل واضح على عمليات قياس وتقويم الطالب المعلم، والبرنامج أيضا فى شكل كفايات تعليمية أو مستويات معيارية أو مخرجات تعلم.

ويرتبط بمستوى التمكن والكفايات، وتحقيق المستويات الميعارية واكتساب المهارات تحديد المدى الزمنى للبرامج المقدمة، التى تبين الدراسات المقارنة أنها تتراوح بين أربع وخمس سنوات، باستثناء ألمانيا التى تزيد فيها المدة عن ذلك.

ثمة ملحظ هام فى بناغ المناهج والبرامج وتطويرها، بل وتحديثها، وهو دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى بنيتها. فقد اهتمت النمسا بالتعلم الإلكترونى e-Learning ، وإدارة المعرفة وهو ما يشير إلى التوجه نحو التطوير

المجتمعى، ووعى المؤسسات التعليمية، ومنها مؤسسات تربية المعلم بدمج التكنولوجيا فى البرامج التى تقدمها. ونفس الأمر فى انجلترا، حيث ينبغى لأى معلم أن يتمكن من متطلبات حزمة من المستويات المعيارية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، معرفة ومهارة.

٤- وأما عن التنمية المهنية المستمرة:

فقد بينت دراسات الحالة فى الاتحاد الأوربى- كما جاء بالتقرير المشار إليه- أن الاهتمامات التى حظى بها إعداد المعلم قبل الخدمة، لم تظهر بشكل واضح فى نظام للتنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة، وظل الاستثمار عاليا فى برامج ما قبل الخدمة.

ورغم ذلك تمثل برامج الامتياز Induction Programmes المقدمة للمعلمين فى السنوات الأولى من عملهم مجالا للاهتمام المبدئى بالتنمية المهنية، تظهر فى فرنسا وألمانيا والنمسا كجزء متكامل من نظام تكوين المعلم. أما فى انجلترا فإن هناك نظاما رسميا لتدريب المعلمين المتخرجين حديثاً للوصول بهم إلى وضع المعلم المؤهل QTS.

ولا يوجد فى فنلندا – على سبيل المثال – نظام لتربية المعلم فى أثناء الخدمة، له مداخله وخططه، مما يجعل التنمية المهنية للمعلمين بحاجة إلى تطوير حقيقى.

وتتعدد الجهات التى تقدم برامج للتنمية المهنية للمعلمين فى دول الاتحاد الأوربى، تتضمن منظمات خاصة، بجانب المنظمات والوكالات الحكومية. لكن يغلب على معظم البرامج المقدمة افتقارها إلى التخطيط والملاءمة والجدوى.

ويلاحظ أنه رغم كل ما تقدم، فإن مؤسسات التعليم العالى تقوم بدور فى تقديم مبادرات التنمية المهنية، مما يجعلها مصدراً رئيساً لها.

كما أنه رغم ذلك فإن برامج التنمية المهنية فى انجلترا، تعتبر ذات أولوية قومية، ويتمثل ذلك فى حجم الاستثمارات المقدمة لتدريب معلمى المدارس

الابتدائية. كما وضعت فرنسا خطة للتنمية المهنية للمعلمين فى إطار خطة كبرى تنفذها الأكاديميات التعليمية، وهى مديريات التعليم بالأقاليم. وقد تضمنت هذه الخطة التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المدارس، ودمجها فى البرامج المقدمة.

وتشهد المجر جهوداً حكومية تبرز الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، تمثلت فى المخصصات المالية المقدمة للمدارس لتدريب المعلمين بها، من خلال قيام مديرى المدارس بوضع خطط خمسية، يتبعها جداول سنوية لرفع مستوى المعلمين عن طريق التدريب المستمر. وقد جاء هذا الاهتمام فى إطار مشروع قومى لاعتماد المدارس.

وقامت أيرلندا بإنشاء وحدة للتنمية فى أثناء الخدمة بوزارة التعليم In-Career Development Unit of The Education Ministry لتنسيق برامج التنمية المهنية، وإعطاء المعلمين إجازة لمدة ثلاثة أيام سنويا لحضور برامج التدريب.

كما ينسق اثنا عشر معهداً فى إيطاليا مع وزارة التعليم الوطنية تخطيط وبحوث وتجريب وتصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين. وتقوم هذه المعاهد بهذا العمل بالتعاون مع الجامعات وروابط المعلمين واتحاداتهم.

وأنشأت رومانيا بيوت المعلمين Teachers Houses لتكون بمثابة مراكز محلية للتدريب، بتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها.

ووضعت بولندا نظاماً لمرشدى المعلمين. وهؤلاء المرشدون هم معلمون يختارهم زملاؤهم عن طريق الانتخاب، ويتلقون تدريبا ليكونوا مدربين. ويقوم النظام على منحهم أعباء تدريسية منخفضة تمكنهم من تنفيذ البرامج التدريبية لزملائهم داخل المدارس.

٥- وأما عن وضع مهنة التعليم:

يشير تحليل دراسة نظم تربية المعلم فى الدول الأوربية إلى عدد من

التحديات، والصعوبات القوية عن حالة مهنة التعليم. ولعل ألمانيا من النماذج التي يجدر ذكرها رغم الوضع المتميز للمعلم هناك من حيث المرتب والتقدير، فإن ضعف اهتمام المعلمين المتزايد بما يقوم به طلابهم من عنف وعنصرية وتناول مخدرات يهدد هذه المكانة.

ويظهر ذلك أيضا فى العجز الكبير فى أعداد المعلمين المطلوبين للعمل بالمدارس، كما هى الحال فى انجلترا وهولندا. وقد أدى هذا العجز إلى سلوك طرق غير مألوفة لسده تمثلت فى البرامج السريعة لإعداد المعلمين وتأثيراتها. وقد يرجع ذلك إلى تفضيل الشباب لمهن أخرى ذات عوائد اقتصادية أفضل يعكسها هيكل العمالة الجديد الناتج عن النمو الاقتصادى المتسارع.

ومع ذلك يلاحظ أنه مع رفع مستوى تربية معلمى المدارس الابتدائية داخل الجامعات جنبا إلى جنب مع معلمى المدارس الثانوية، ارتفع الوضع الاجتماعى لمعلمى الابتدائى، بل إنه فى إنجلترا يزداد الإقبال على التخصص للتدريس بالمدارس الابتدائية عن المدارس الثانوية فى الجامعات الإنجليزية.

وقد أقدمت حكومات الكثير من الدول الأوربية على إجراءات لتحسين أوضاع المعلمين، منها تبنى النموذج اللامركزى فى المجر، الذى منح المدارس استقلالاً وحرية ومسئولية، مع تقديم برامج قومية للتنمية المهنية لتحسين جودة النظام التعليمى، ورفع مستوى صورة المعلم.

وتبنت هولندا خطة طويلة المدى لإعادة حيوية مهنة التعليم تتلخص فى:

أ – الزيادة الكبيرة فى مرتبات المعلمين.

ب – إعطاء حرية أكبر للمدارس.

جـ – تطوير التنمية المهنية للمعلمين ومتطلبات العمل بها.

د – تنمية إجراءات تقييم أداء المعلمين.

هـ – زيادة حراك المعلمين، بما يمكنهم من تغيير المهنة فى أثناء حياتهم المهنية.

ز – تمهين الإدارة المدرسية.

إن ثمة ملامح عامة وقضايا مشتركة لتربية المعلم فى دول الاتحاد الأوربى تعكس الاهتمامات الأوربية بالتعليم فى جميع الدول. وتعبر فى ذات الوقت عن التحولات الاجتماعية والاقتصادية، وعلى رأسها التطور نحو اقتصاد المعرفة، وهو ما خلق حاجة للمستويات المعيارية العالية للتعليم، وبالتالى الحاجة إلى معلمين على درجة عالية من الكفاءة، ذوى تربية وتكوين يتسم بالجودة والملاءمة.

وقد ظهرت حاجة نحو التأكيد على (التمهين) كمدخل للتطوير، يقوم على:

أ – التأكيد على دراسة علوم مهنة التعليم كعلم اجتماع التربية وعلم النفس التربوى وطرق التدريس وغيرها، والسعى إلى تكاملها وترابطها.

ب – ربط هذه العلوم بالبحث التربوى، وقيامها عليه، وتوجيهها له.

جـ – تنمية قدرات حل المشكلات.

د – دعم الممارسات والتطبيقات الميدانية لتطوير التعلم والمساعدة فى اكتساب مهاراته.

هـ – الميثاق الخلقى لمهنة التعليم.

ثمة اتجاه تطويرى آخر، يتمثل فى التطوير على أساس الكفايات المحددة، والمستويات المعيارية، ومخرجات التعلم المستهدفة. وارتباطها جميعاً بالإعداد المرتكز على المدرسة لتحقيق النفع المتبادل بين الجامعة والمدارس، وتمكين الطالب المعلم من المهارات الحقيقية لإدارة العلمية التعليمية.

كما أكدت مقاربات التطوير على التقويم المؤسسى والبرنامجى، باعتباره آلية واستراتيجية للإصلاح، تقوم على تصميم مقاييس موضوعية، تحدد مدى أحقية المؤسسة والبرنامج للاعتماد والاعتراف.

وقد حدد الاتحاد الأوربى سيناريوهات تطوير إعداد المعلم وعدد من الاستراتيجيات منها توفير بيئات قوية للتعلم، باعتبارها المهمة الأساسية للمعلم وإعداده. وهذه البيئات تعتبر قاعدة معرفية لتكوين المعلم ومهنة التعليم، وأنها تقوم على أن التدريس والتعلم، والدراسة ينبغي أن تكون المجالات المعرفية الرئيسية

لمحتوى البرامج، واكتساب المعلم للمهارات الأساسية لتصميم مواقف التعلم لطلابه.

ومنها أيضا تبنى استراتيجيات التعاون من أجل بناء وتشكيل مجموعات متعاونة لحل المشكلات، تضم خبراء فى ميادين تخصصية متنوعة ومعلمين، يتولون تصميم البرنامج الدراسى للمعلم وتنفيذه. ومن شأن مثل هذه الاستراتيجيات تهيئة مناخ لاكتساب الطالب المعلم المعرفة والمهارات والقيم، التى يمكن أن يحرص على تهيئتها لطلابه.

وتتطلب هذه الاستراتيجيات بناء مناهج إعداد المعلم وتوجيهها على أساس:

أ – العملية Process

ب– المشكلة Problem

جـ – المشروع Project

د – البحث الموجه Research Oriented

هـ – الثقافات الموجهة بالاستقصاء Inquriy-Oriented Cultures، ومنها أيضا الشراكة بين كل القوى والمؤسسات المعنية، فالشراكة أولا داخل الجامعة بين كافة الأقسام، والشراكة ثانيا بين الجامعة والمدارس والبيئة والمجتمع.

ومنها كذلك التنمية المهنية المستمرة، لأن مصطلح (تكوين Formation) المعلم لا يقف عند مجرد إعداده قبل الخدمة، بل ينبغي أن يستمر ويمتد إلى حياته المهنية كلها، من خلال مداخل متعددة، وما تتطلبه من تنمية قيم التعلم الذاتى لدى المعلم.

وقد انطلق الاتحاد الأوربى فى اهتمامه بالتعليم والتدريب من ناحية، وإعداد المعلم إعداداً ذا جودة من ناحية أخرى إلى تبنيه سياسات قائمة على رؤية واضحة أن تكون أوربا (الاقتصاد الأعظم تنافسية وديناميه القائم على المعرفة فى العالم)، من خلال نمو اقتصادى متعاظم ومستمر، وتوفير للوظائف كبير ورفاهية اجتماعية واقتصادية كبيرة أيضا.

وحرص الاتحاد الأوربى على أن يكون الرائد والقائد فى جودة نظم التعليم

والتدريب بحلول عام ٢٠١٠. واتفق وزراء التعليم على أنه فى العام المذكور ينبغي أن تتحقق ثلاثة أهداف لفائدة مواطنى الاتحاد كلهم، هى:

أ – تحسين جودة وفاعلية نظم التعليم والتدريب فى الاتحاد.

ب – ضمان أن هذه النظم متاحة للجميع.

جـ – فتح التعليم والتدريب للعالم الأوسع.

ولذلك جاءت استراتيجية التعليم والتدريب لعام ٢٠١٠ لتحقق تكامل كل الأنشطة فى مجالات التعليم والتدريب فى أوربا وفق عملية كوبنهاجن. كما جاءت عملية بولوينا، التى هدفت إلى إنشاء منطقة أوربية للتعليم العالى.

ولعله من الأولويات الراهنة إصدار إطار عمل أوربى للمؤهلات EQF ييسر انتقال الأفراد والاعتراف بالمؤهلات والحراك بين مواطنى أوربا فى دول الاتحاد.

قضايا مجتمع المعرفة:

وقد حدد الاتحاد الأوربى قضايا أساسية لمجتمع المعرفة تتضمن معارف ومهارات وقيم ينبغي أن تتوفر لدي كل فرد، هى:

١– تعليم ذو جودة وتدريب للمعلمين والمتدربين.

٢– كفايات أساسية.

٣– تعلم اللغة.

٤– تكنولوجيات المعلومات والاتصالات.

٥– الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.

٦– تحقيق أقصى استخدام للموارد.

٧– بيئات تعلم مفتوحة: جعل التعليم جذاباً، وتقوية الروابط بين عالم العمل والمجتمع.

٨– المواطنة النشطة والرخاء الاجتماعى.

٩– إصلاح التوجيه والإرشاد.

١٠- الاعتراف بالتعليم غير النظامى واللانظامى.

١١- قياس التقدم من خلال مؤشرات وعلاقات مرجعية. ولذلك فإن الاتحاد الأوربى قد انطلق من (رؤية) لإعداد المعلم لمجتمع القرن الحادى والعشرين.

٣- تحقيق المشاركة الفعالة بين الحكومة ومؤسسات اعداد المعلمين والمعلمين من خلال أنديتهم ونقابتهم فى علمية تخطيط تطوير إعدادهم.

٤- توفير التعلم المستمر مدى الحياة من خلال التنمية المهنية المستمرة، كجزء متكامل مع الحياة المهنية للمعلمين.

ولهذا فإن الأمر يتطلب التأكيد على (الارتباط العضوى بين إعداد المعلم عالى الجودة) و(جودة التعليم الذى يقدم للأطفال والشباب فى جميع مستويات قطاع التعليم)، و(جاذبية وحالة مهنة التعليم نفسها).

جودة تربية المعلم:

وقد بينت نتائج البحوث أن جودة المعلم – ما ذكر من قبل – تمثل التأثير الأكثر أهمية بين العوامل الأخرى على الأداء المدرسى.

وانتهى الاتحاد الأوربى إلى أن تحقيق أبرز المهام والمسئوليات المتوقع والمفروض أن يقوم المعلم بها تقتضى حصول جميع المعلمين على درجة الماجستير. وترتكز هذه السياسة على أن المتطلبات التى يواجهها المعلم اليوم، والتى تتمثل فى معرفة موضوع التخصص معرفة متعمقة، وتملك مهارات تربوية مهنية عالية، وممارسة تأملية، والقدرة على تكييف التعليم وتوجيهه لحاجات الطلاب كجماعة، وكأفراد، تتوقف على أن يكون المعلمون متعلمين تعليما راقياً، ومزودين بالقدرات اللازمة لتحقيق التكامل المعرفى، والتعامل مع التعقيد على المستوى المميز للدراسات العليا، وفى درجة الماجستير على وجه التحديد.

وتتلخص مزايا النظام المقترح فى:

١- تقديم برامج لمؤهلات تتسم بالعمق فى مجال التخصص، متضمنة ممارسات بيداجوجية واكتساب كفايات تدريسية عالية.

٢- مستويات أكاديمية عالية، قائمة على البحوث، والواقع التعليمى المدرسى.

٣- اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتمكن من إظهار درجة عالية من الاستقلال المهنى، من أجل تمكينهم من تكييف تدريسهم لاحتياجات المتعلمين فرادى ومجموعات.

٤- تقديم الارتباط السليم بين النظرية والممارسة البيداجوجية، والاستفادة من المشاركة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس.

٥- تشجيع حراك المعلمين بين المستويات المختلفة وقطاعات النظام التعليمى، بتقديم إعادة التأهيل المطلوب.

ومهما يكن من أمر فإن هذا النظام المقترح يتطلب توفير مناخات مساعدة على نجاحه تتمثل فى:

١- رفع مستوى أوضاع المعلمين مادياً ورعايتهم ثقافيا، وتحقيق استقلالهم وحريتهم المهنية، وزيادة ثقتهم فى المهنة.

٢- تحسين أحوال عمل المعلمين وبيئة هذا العمل، وتشجيع منظمات المعلمين على تبنى سياسات لتحقيق ذلك.

إن ثمة تأكيدات على أهمية تطوير نظم إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية، من منطلق أهمية إعداد المعلم فى تطوير التعليم، وأهميتهما معا فى تطوير المجتمع، وتحقيق التنافسية. ومن الشعور بأن النظام الراهن أقل مما هو مطلوب للتطوير الشامل نحو اقتصاد المعرفة.

ونعرض فيما يلى لتربية المعلم فى النمسا وفنلندا كنموذجين لتربية المعلم فى أوربا، وكتمهيد لعروض متعمقة عن تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورومانيا.

تربية المعلم فى النمسا

يتسم التعليم بالنمسا بوجود اختلافات ملحوظة بين أنواع وأنماط التعليم الثانوى المتوسط والأعلى. وهذه الاختلافات تؤثر بشكل واضح ملموس على نظم تربية المعلمين لكل منها. ومن ثم تتنوع مؤسسات تربية المعلم من حيث المستوى، والبرامج المقدمة مدة ومحتوى ومستوى ما بين مؤسسات على مستوى الثانوى الأعلى ومؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات ومؤسسات جامعية، لكل منها تشريعاته الخاصة به، وهو ما يمكن توضيحه فى الجدول الآتى:

جدول رقم (١)

المستوى التعليمى	مؤسسات تربية المعلمين حسب المستوى	مدة الدراسة بها
معلم ما قبل المدرسة الابتدائية (دور الحضانة ورياض الأطفال).	مدارس إعداد المعلمين للحضانات ورياض الأطفال (مستوى التعليم الثانوى).	٥ سنوات
معلم المدرسة الابتدائية	كليات إعداد المعلمين (الأكاديميات التربوية) مستوى التعليم العالى خارج الجامعة.	
معلم التعليم المتوسط (الثانوى الأدنى).	- كليات إعداد المعلمين (الأكاديميات التربوية) - مؤسسات إعداد المعلم بالجامعات. - مؤسسات عالية خارج الجامعات.	من ٦-٩ فصول دراسية+ سنة تدريب بعد التخرج.
معلم التعليم الثانوى	- كليات إعداد المعلمين للمدارس المهنية. - مؤسسات إعداد المعلم الجامعية. - مؤسسات للتعليم العالى خارج الجامعات.	٤ فصول دراسية، ٩ فصول دراسية+ سنة تدريب بعد التخرج أو سنتين ممارسة فى مجالات المهن لمعلم المدرسة المهنية.

ويظهر من الجدول السابق اختلاف مستوى مؤسسات الإعـداد بـاختلاف مستوى المدرسة التى يعمل بها المعلم على النحو التالى:

١- مدارس معلمي الحضانة ورياض الأطفال:

ويقوم هؤلاء المعلمين بتربية الأطفال من ٣-٦ سنوات فـى الحضـانات ورياض الأطفال، وهو تعليم غير الزامى فى النمسا تشريعيا، وبالتالى فإنـه لـيس جزءاً من النظام التعليمى الرسمى.

ويتم تربية معلمى الحضانة والرياض فى مدارس لإعداد المعلمين للحضانة والروضة.

ويتضمن البرنامج الدراسى فى هذه المدارس دراسة فى التربية وعلم النفس التربوى وطرق التدريس لطفل ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى موضوعات عامـة كتلك التى تقدمها المدارس الثانوية. ويتم تدريب الطلاب المعلمين تـدريبا عمليـا بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وتنتهى مدة الدراسة التى تبلغ خمس سنوات دراسية بعد إتمام الدراسة بالمدارس المتوسطة بامتحانات تحريرية وشفوية وعملية. ويمنح الناجحون فى هذه الامتحانات النهائية شهادة تسمى Matura، تتيح لحاملهـا العمل بمؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة، كما تؤهله للالتحاق بالتعليم العالى.

٢- كليات إعداد المعلمين:

ويمكن للطلاب الراغبين فى العمل فى المدارس الإلزامية، التقدم للالتحاق، إما بإحدى كليات إعداد المعلمين الفيدرالية التسع، وإما باحـدى الكليـات الخمـس البيداجوجية التابعة للكنيسة الرومانية الكاثوليكية.

وتقدم هذه الكليات جميعا برامج متعددة لتربية المعلمين، تختلف بـاختلاف مستوى التعليم الإلزامى. وتلتزم الكليات بتقديم منهج قومى موحد، يتضـمن ١٦٤ وحدة تعليمية، تنقسم إلى الميادين أو المجالات الآتية:

أ- مجال الإنسانيات (من ٢٥- ٤٥ وحدة تعليمية).

ب- مواد تربوية وطرق تدريس (من ٦٥- ٨٠ وحدة تعليمية).

جـ - مواد إضافية، منها على سبيل المثال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات- التربية الخاصة (من ١٠- ٣٠ وحدة تعليمية).

د - تدريب ميدانى (من ٢٥- ٣٠ وحدة دراسية).

أما عن معلمى المدارس الابتدائية، وهى مدارس إلزامية، فإنهم يدرسون جميع المجالات المذكورة الأربعة. وأما عن معلمى التعليم الثانوى العام، فإنهم يركزون على دراسة تخصصين أثنين، أحدهما اللغة الألمانية أو الرياضيات أو اللغة الإنجليزية، والثانى مادة تخصصية أخرى.

وتوزع ساعات التدريب الميدانى على السنوات الدراسية الثلاث، حيث يذهب الطلاب إلى المدارس فى الفصل الدراسى الأول فى العام الأول للملاحظة وحضور دروس يقدمها معلمو الفصول، ويبدأ الطالب المعلم التدريس بمعدل يوم واحد كل أسبوع بدءاً من الفصل الدراسى الثانى من العام الأول، وحتى نهاية الدراسة فى العام الثالث فى المدارس الملحقة بالكلية، أو غيرها من المدارس التى تتفق معها الكلية.

ولا تؤهل الشهادة التى يحصل عليها الطلاب بعد نجاحهم فى الامتحانات النهائية بالعمل فى المدارس الثانوية (الحلقة الثانية من التعليم الثانوى)، إذ يلزمهم الالتحاق بدراسات تقدمها الجامعات لإعدادهم للتعليم بهذه المدارس.

٣- تربية المعلم بالجامعات:

تقدم الجامعات النمساوية برامج لتربية المعلمين، مدتها أربع سنوات ونصف، تتضمن برامج لإعداد معلمى المدارس الثانوية العامة والمهنية.

أما عن برامج إعداد معلمى المدارس الثانوية العامة، فإنها تتضمن دراسة تخصصين رئيسيين، ودراسة برنامج فرعى للإعداد التربوى والمهنى، ومكون ثالث يمثل المرحلة الأولى من التدريب العلمى الميدانى.

وقد سارت الجامعات فى النمسا فى تقديمها لبرامج تربية المعلمين، وفق سياسات تتيح لها الحرية فى تصميم برامجها دون أى توجيه خارجى إلى أن

أصدرت السلطات التعليمية الفيدرالية قرارات تحدد الحد الأدنى الـــذى ينبغـــي أن تتضمنه برامج تربية المعلمين، والمواد الإجابرية، من أجل تكوين إطار عام لتربية المعلم فى النمسا.

ثمة ملاحظة هامة هنا، وهى أنه رغم طول فترة الدراسة إلى أربع سنوات ونصف فإن ١٦% فقط تخصص للموضوعات التربوية والمهنية بما فيهـــا طـــرق التدريس والتدريب الميدانى. ويمكن ذكر مثال عن محتوى برنامج الإعداد التربوى بجامعة إنسبرك University of Innsbruck، حيث يتضمن:-

أ – التدريب العملى بالمدارس.

ب – التعلم والتدريب القائم على البحوث.

جـ – التعلم والتدريب القائم على الكفايات.

ويقوم هذا البرنامج على أساس المشاركة فى المسئولية لضمان الجودة بين الجامعة والسلطات التعليمية، من خلال التعاون فى تطوير وبناء وتنفيـــذ وتقـــويم برنامج تربية المعلم. ويظهر ذلك من خلال قيام المعلمين ذوى الخبرة بالتدريس فى البرنامج مع أعضاء هيئة التدريس.

وينقسم التدريب الميدانى إلى ثلاث مراحل أو فترات، يصاحب كـــل منهـــا محاضرات نظرية ودراسات نقدية للواقع التعليمى والممارسات الميدانية. ولعله من الملامح الهامة أن الانتهاء من البرنامج لا يتيح ممارسة العمل التعليمـــى، إلا بعـــد قضاء عام تدريبى بالمدارس على الأقل، يمنح الذين يجتازونه بنجاح شهادة تؤهلهم للعمل معلمين.

٤– معلمو التعليم المهنى:

يتم تقديم برامج لتربية معلمى التعليم المهنى بالمدارس الإلزامية، أو معلمى المواد المهنية والعملية بالمدارس العامة المتوسطة والثانوية، داخل كليـــات تربيـــة المعلمين بالتعليم المهنى.

وتقبل هذه الكليات الطلاب الحاصلين شهادة اتمام الدراسة الثانويـــة، مـــع

خبرة علمية فى مجال المهنة التى يتقدمون للتخصص فى تدريس موادهـا مـدتها لاتقل عن عامين. وتبلغ مدة البرنامج سنتين دراسيتين.

ويتضمن البرنامج دراسة مواد التخصص، وطـرق التـدريس والتـدريب الميدانى، ويحصل الطلاب فى نهاية الدراسة على شهادة غير جامعيـة، تـؤهلهم للعمل بمدارس التعليم المهنى.

أما بالنسبة لمعلمى المدارس التجارية، فإنهم يعدون فى أقسام التجارة وإدارة الأعمال بالجامعات، وفق برامج مدتها تسعة فصول دراسـية، تضـع السـلطات التعليمية معاييرها ومكوناتها الأساسية، المتمثلة فى دراسة التخصـص والتربيـة وطرق التدريس والتدريب الميدانى، يحصل الطلاب بعدها على درجة الماجستير. إلا أن الحصول على الدرجة العلمية المذكورة لا يعنى الترخيص بمزاولة التدريس، إلا بعد قضاء عامين دراسيين داخل المدارس التجارية والتدريس خلالهما بإشراف مشترك من الجامعة والمدارس.

٥- تربية المعلم لتدريس موضوعات ومواد أخرى:

هناك ثلاثة مجالات أخرى للتعليم لها برامج إعداد خاصة بها، وهى:

أ – التربية الدينية للمدارس الإلزامية: ويعد معلمو التربية الدينية فى كليات إعـداد خاصة بهم، هى كليات تربية معلمى التربية الدينية.

ب – التعليم الزراعى: ويعد معلموه فى كليات إعداد معلمـى التعلـيم الزراعـى والغابات.

جـ – التربية الصحية: وهناك برامج خاصة تقدمها الجامعات، لإعـداد معلمـى التربية الصحية، والمتخصصين فى مجالات الصحة المدرسية.

وتواجه مهنة التعليم الآن فى النمسا إعراضاً شعبياً عاما عن الالتحاق بها، نظراً للصورة الشعبية المتدنية الغائمة لها لعدة أسباب منها قلة فرص الترقى والنمو المهنى، وقصور الدعم الرسمى لها. إن السمعة والتقدير المتدنيين لمهنة التـدريس عند عامة الشعب تعتبر العامل السلبى الأكثر وضوحا لعدم الرضا العام عنها.

وهناك قصور وعجز واضحين فى معلمى العلوم فى مدارس التعليم الإلزامى، وعجز فى معلمى العلوم والموسيقى والفنون والتكنولوجيا والتربية الدينية فى المدارس الثانوية.

التنمية المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة:

وتقدم برامج التنمية المهنية للمعلمين فى النمسا على مستويات مختلفة، تتفق مع مستويات إعداد المعلمين قبل الخدمة فى الكليات والأكاديميات. كما تقدم الجامعات برامج تدريبية للمعلمين.

وتنظم برامج التدريب فى أثناء الخدمة إقليمياً، حيث يقوم كل إقليم بإدارة مؤسسات خاصة لتدريب المعلمين به. وتتراوح مدة البرامج بين نصف يوم، أو يوم كامل، أو تدريب لمدة أسبوع أو أكثر حسب الهدف من البرنامج. وتركز غالبية برامج التدريب على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة العامة أو الخاصة بمادة دراسية محددة.

ومن أمثلة موضوعات التدريب المقدمة، التدريب على استراتيجيات التعلم التعاونى وشبكات التعلم، والإدارة المدرسية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتقويم المدرسى ومشروعات تطوير التعليم.

وتقدم المدارس أيضا برامج تدريب داخل كل منها لمعلميها وإدارييها، وفقا لسياسات تدعيم اللامركزية، والتدريب على رأس العمل. وإن كان حضور برامج التدريب فى أثناء الخدمة غير إجبارى، إلا إذا كان متعلقا بسياسات تطوير التعليم.

وقد خطت النمسا خطوات هامة نحو تطوير مؤسسات إعداد المعلم، وضعت أطرها القانونية بصدور قانون الدراسات الأكاديمية فى أول سبتمبر عام ١٩٩٩، الذى نص على تحويل كليات تربية المعلم إلى كليات جامعية أو أكاديميات أو جامعات للتربية، تتمتع بما تتمتع به الجامعات من استقلال وحرية أكاديمية، وتركز على القيام بالبحث العلمى بجانب التعليم.

وقد قامت كليات التربية بالفعل بتطوير برامجها، وفق آليات تنافسية. كما

تولت اللجان الأكاديمية بها فى إطار الإطار التشريعى الأكاديمى لعام ٢٠٠٠ تصميم برامج جديدة لكل كلية، وكان - وما يزال - من أهم مكونات الصورة الجديدة لبرامج هذه الكليات، مايلى:

أ - البحث العلمى: وقد صار مكونا أساسيا ومتكاملاً فى سياسات هذه الكليات ومهام أعضاء هيئة التدريس والطلاب أيضا.

كما تم التأكيد على أن يرتكز التدريس فى هذه الكليات على البحوث التربوية، وأن يتم فى ضوئها كذلك تطوير كل ما يقدم للطالب المعلم.

ب - المناهج: وتوجه البرامج والمناهج والمحتوى على أساس الممارسة وما يتضمنه ذلك من توفير الخبرات الميدانية للطلاب والمعلمين Practice-oriented.

جـ - التأكيد على البعد الأوربى فى التدريس، وإعطاء اهتمام لبرامج الحراك المهنى قوميا وعالمياً.

د - تضمين المناهج مكونات إبداعية وفنية، بما يمثل خطوة نحو التأكيد على دعم الموهبة فى إطار منظور تربوى شامل.

هـ - التأكيد على تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الحديثة، وما يعنيه ذلك من اعتبار الإنترنت مصدراً أساسياً للتعليم والتعلم، وكذلك مؤتمرات الفيديو.

وقد نص قانون الدراسات الجامعية لعام ١٩٩٧ من ناحية أخرى على أن تتولى الجامعات إعادة تصميم وتنظيم وتحديث برامجها الدراسية. وقد انعكس هذا التطوير على برامج إعداد معلم التعليم الثانوى، إذ إن ثمة ملامح ومرتكزات هامة جديرة بالاعتبار، من أهمها أن:

أ - منهج إعداد المعلمين، كمنهج منفصل عن المنهج المقدم للحصول على درجة أكاديمية فى نفس التخصص، لاختلاف الهدف من برنامج إعداد المعلم عن برنامج إعداد المتخصص.

ب - ممثلين للمهن المختلفة ينبغي أن يكونوا أعضاء فى لجان وضع البرامج والمناهج الدراسية لتربية المعلمين التى تقدمها الجامعات، ليعبروا عن احتياجات المهن المختلفة ومتطلبات إعداد معلميها.

جـ - التدريس الأكاديمى والميدانى يبنى على متطلبات وأهداف وأطر تنفيذ المنهج

المدرسى، من خلال ربط المواد والمحتوى البيداجوجى التربوى وطرق التـدريس والتدريب العملى فى إطار متكامل مع التعليم داخل الفصول.

د - الدراسة فى العام الأول تقوم على مفهوم التقييم الذاتى لتقدم للطلاب خبـرات واقعية عن التقويم الأصيل authentic القائم على الخبرة العملية، لتتخذ فى ضوئه القرارات السليمة كمعلمين.

هـ - المتطلبات الأكاديمية للامتحانات النهائية المؤدية للحصـول علـى درجـة الماجستير تؤسس على المتطلبات العملية اللازم توافرها لدى خريجى المستقبل .

و - مخرجات التعلم المرتبطة بمهنة التدريس تعـد أساسـاً لوضـع المسـتويات المعيارية لتطوير البرامج والمناهج، مع مراعاة التوقعات المجتمعية مـن معلمـى المستقبل لتعليم أبناء المجتمع كجيل جديد لمستقبل جديد.

تربية المعلم فى فنلندا

وأما عن تربية المعلم فى فنلندا، فإنها كما يرى كانسانن Kansanen لهـا جذورها التقليدية التاريخية، التى ترجع إلى المصدر القديم المتمثل فى إعداد معلـم المدرسة الثانوية كمسار خاص، وإعداد معلم المدرسة الإبتدائية كمسـار مغـاير، يشمل أيضا إعداد معلم الروضة.

وقد كان إنشاء كرسى الأستاذية للتربيـة لأول مـرة بجامعـة هلسـنكى Helsinki عام ١٨٥٢ – وكان من مهام أستاذ التربية في ذلك الوقت تدريس طرق التدريس والإشراف على التدريب الميدانى، بما يعنى تخصصه التربوى الشـامل، وعدم وجود تخصصات تربوية متعددة.

وكان إعداد معلمى التعليم الثانوى، يتم فـى الكليـات المتخصصـة أولا، ليكتسب الطالب كفايات التخصص أولا، ثم يلتحق بعد ذلك بكلية التربية للحصـول على التأهيل التربوى، وكانت مهمة أستاذ التربية الإشراف على التدريب العملـى بالكلية. وكانت النظرة إلى التربية فى ذلك الوقت على أساس أنها مـادة مسـاعدة وليست أساسية. وهذا الوضع كان فريداً فى أوربا، وربما يفسر الكثير مما تواجهه التربية الآن فى فنلندا.

وقد أسست أول كلية لإعداد معلمى المدارس الإبتدائية فى فنلندا عام ١٨٦٣ فى مدينة جيفا سكيالا Jyvaskyala. وقد وضع برنامجها على غـرار البرنـامج المطبق فى السويد وألمانيا، كما كان ملاحظاً فى تصميمه تأثير جان جاك روسـو وبستالوتزى. وكان هناك تكامل بين النظرية والتطبيق كملمح يميز البرنامج المقدم.

وبدأت تؤسس العديد من كليات تربية المعلم على غـرار نمـوذج جيفـا سكيالا، وبعد تطورات عديدة، صدر قانون تربية المعلم عام ١٩٧١، الذى أحـدث تأثيراً كبيراً.

وانتقلت برامج تربية معلمى المدارس الشاملة والمـدارس الثانويـة إلـى الجامعات عام ١٩٧٤، وأسست كليات التربية فى جامعات فنلندا، وصـاحب ذلـك

إنشاء أقسام للتربية وأقسام لتربية المعلمين.

وتهتم أقسام التربية، باعتبارها من أقدم الأقسام الجامعية بالبحوث التربوية ودراسة مشكلات الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى. وتغطى مسئوليات أقسام تربية المعلم بالجامعات، كلا من عمليات إعداد المعلمين وكذلك البحوث التربوية فى مجالات التعليم وتربية المعلمين.

وطبقاً للإصلاحات التى نفذت عام ١٩٧٩، لم تعد هناك فروق بين الدرجات التى تمنح فى تخصصات التربية وإعداد المعلم، عن الدرجات الجامعية الأخرى.

وقد كان من أبرز نتائج هذه الإصلاحات التربوية أن إعداد معلم المدرسة الابتدائية، يتم وفق برامج للحصول على درجة الماجستير للتدريس للصفوف من الأول إلى السادس الابتدائى، كما بدأ اعتباراً من عام ١٩٩٥ إعداد معلمى رياض الأطفال بالجامعات، فى برامج تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس فى تربية الطفل.

ولعله من أهم ملامح نظام تربية المعلم فى فنلندا أن معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية بنوعيها يتم داخل الجامعات وفى برامج تنتهى بالحصول على درجة الماجستير فى التربية دون أى تفريق بينهما.

التعليم فى فنلندا وموقع إعداد المعلم فيه:

وقد يكون مجديا هنا عرض نظام التعليم فى فنلندا وموقع المعلم فيه. إذ يتكون نظام التعليم من مدرسة شاملة، مدتها تسع سنوات للفوج التعليمى تبدأ من سن السابعة من العمر، ومدرسة ثانوية، مدتها ثلاث سنوات فى التعليم الثانوى العام، ومن سنتين إلى ست سنوات للتعليم المهنى وتعليم الكبار. وهناك تعليم قبل المدرسة اختيارى للأطفال ما بين السنتين الخامسة والسادسة من العمر.

ويتولى معلمو الفصل التدريس لتلاميذ السنوات الأولى من التعليم فى المدارس الشاملة أى الصفوف من الأول حتى السادس، وهم مسئولون عن تعليم كل

تلاميذ الفصل، وتدريس جميع المواد الدراسية، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل.

ويتولى معلمو المواد الدراسية التدريس للتلاميذ فى الصفوف من السابع إلى التاسع من المدرسة الشاملة الإلزامية، وفى المدارس الثانوية أيضاً، وهم يقومون بتدريس مادة واحدة أو مادتين حسب التخصص الذى تخصصوا فيه فى الجامعة. وعادة ما يلتحق بالمدارس الثانوية العامة نصف عدد طلاب المدارس الشاملة.

وتنتهى الدراسة بالمدارس الثانوية بامتحان نهاية الدراسة الثانوية، الذى يعتبر اجتيازه شرطا للتقدم للإلتحاق بالجامعات.

كما يلتحق حوالى ٤٠% من التلاميذ الذين ينهون الدراسة بالمدارس الشاملة الإلزامية بالمدارس المهنية، يلتحق بعض من ينهونه بالتعليم الجامعى.

اختيار الطلاب للالتحاق ببرامج تربية المعلم بالجامعات:

إذ تعقد للمتقدمين للالتحاق بالدراسة فى برامج تربية المعلم بجامعات فنلندا امتحانات تنافسية، غالبا ما ينجح فيها حوالى ١٥% من هؤلاء المتقدمين، بما يعنى أن هناك إقبالاً على مهنة التعليم – ثمة ملاحظات هامة، هى:

أ – أن الإقبال على الالتحاق بمهنة التعليم وبالتالى برامجه الدراسية بالجامعات غالبيتهم من النساء، وهو ما يبين أن العمل كمعلم يعد عملاً من الأعمال التى تقبل عليها المرأة.

ب– أن البرامج الدراسية لتربية معلم الفصل، هى بالضرورة برامج فى التدريب كتخصص أول، ومن ثم يتخصص فيها من يلتحقون بهذه البرامج، ويبدأون دراستها منذ أول يوم لدراستهم.

جـ – أن الطلاب الذين يقبلون للدراسة فى برامج تربية المعلم للتدريس كمعلمى مادة أو مادتين دراسيتين، يدرسون هذا التخصص فى كلية أخرى بالجامعة، ويبدأون دراستهم التربوية عادة بعد السنتين الأوليين من الدراسة.

قبول الطلاب المعلمين:

إن قبول الطلاب للتخص كمعلمى فصل، يكون من بين المتقدمين للالتحاق بهذه البرامج وهم عادة ما يكونون ثلاثة أو اربعة أضعاف العدد المقرر قبوله. كما أن شروط القبول بهذا التخصص تشمل، مرحلتين:

المرحلة الأولى، وتشمل:

(١) مستواهم التحصيلى من امتحان نهاية المرحلة الثانوية.

(٢) الخبرة السابقة لهم فى مجالات العمل مع الأطفال.

المرحلة الثانية، وتشمل:

(٣) اجتياز اختبارات فى عدد من الكتب الدراسية المحددة سلفاً.

(٤) الملاحظة الموضوعية للوقوف على مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الاتصال من خلال أداءاتهم فى أعمال يكلفون بالقيام بها.

(٥) مقابلات شخصية تعقد لهم، للوقوف على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم والتدريس للأطفال.

هـ - أن قبول الطلاب للتخصص كمعلمى مواد دراسية، تتضمن تقريبا نفس الشروط والإجراءات التى تطبق على الطلاب المتقدمين لبرامج معلم الفصل مع ملاحظة أنهم يتقدمون للالتحاق بالدراسة التربوية بعد قضاء عامين من دراستهم التخصصية فى الكلية التى اختاروها، وفى حالة اجتيازهم لاختبارات القبول يبدأون دراسة المكون التربوى والمهنى للبرنامج، الذى يعادل ٣٥ ساعة معتمدة فى التربية.

مشكلات مهنة التعليم:

وتتمتع مهنة التعليم بمنزلة عالية فى فنلندا، كما أن برامج تربية المعلمين بجامعات فنلندا تحظى بتقدير كبير، وهذه حقيقة تاريخية منذ إنشاء كليات المعلمين، ومازال مستمرة حتى الآن بعد انتقال برامج تربية المعلم إلى الجامعات. وإن كانت هناك بعض المشكلات التى تواجه المهنة، منها:

أ – قلة إقبال الذكور على الالتحاق ببرامج تربية المعلم بالجامعات، فى مقابل إقبال متزايد من النساء، ربما بسبب انخفاض مستوى الأجور.

ب– العجز فى بعض التخصصات، وفى مقدمتها العلوم والرياضيات بالمدارس نظراً لقلة الإقبال عليها بالجامعات.

جـ – إمكان الكثير من العاملين بالتعليم الانتقال للعمل بمهن أخرى، بفضل الإعداد المتميز، الذى يتيح الحراك المهنى للطلاب.

برنامج إعداد معلم الفصل:

يتكون برنامج إعداد معلم الفصل من ستة مكونات، تغطى عدد ساعات البرنامج التى تبلغ ١٦٠ ساعة معتمدة للحصول على درجة الماجستير، على النحو الذى يبينه الجدول الآتى:

جدول رقم (٢)

بنية برنامج تربية معلم الفصل

المكون	عدد الساعات المعتمدة
١– الدراسات التربوية.	٧٥ ساعة معتمدة
٢– دراسات بيداجوجية للمعلم.	٣٥ ساعة معتمدة
٣– دراسات لموضوعات طرق التدريس.	٣٥ ساعة معتمدة
٤– دراسات تخصصات فرعية.	٣٥ ساعة معتمدة
٥– دراسات اللغة والاتصالات.	١٢ ساعة معتمدة
٦– دراسات اختيارية.	٣ ساعات معتمدة
اجمالى عدد الساعات المعتمدة	١٦٠ ساعة معتمدة

ويتضح من الجدول السابق أن البرنامج يتكون من:

١– الدراسات التربوية:

وتحظى الدراسات التربوية بنصيب كبير يبلغ ٤٧% من بنية برنامج تربية المعلم، وتتضمن الدراسات التربوية: مدخل لتطور الفكر التربوى من جوانبه

الفلسفية والتاريخية والاجتماعية، ومدخل لمناهج البحث التربوى الكمية والكيفية، وفلسفة التربية، وعلم النفس التربوى، وعلم اجتماع التربية، وأصول المناهج وطرق التدريس وعمليات التعلم.

٢- دراسات بيداجوجية للمعلم:

وهى دراسات أساسية فى التربية، وتتضمن محاضرات وحلقات مناقشة وأدبيات التخصص، تتناول التطور التاريخى للأنشطة التربوية والتعليمية المدرسية، بما فيها تعلم ودراسة تطور الفكر فى علم النفس، وتحليل المفاهيم والمعانى المختلفة للنماذج التدريسية والاجتماعية كالضبط الاجتماعى، وتكوين الشخصية وعمليات التعليم والتعلم والرقابةعليها، وصنع القرار التربوى والعوامل المجتمعية المؤثرة على المناهج، والتعلم المدرسى، وتخطيط التعليم والتدريس، والتدريب على صياغة أهداف التعليم والتعلم، والقيام بالبحث التربوى الموجه نحو الفصل المدرسى.

٣- دراسات طرق التدريس:

وتهدف هذه الدراسات إلى أن يكتسب الطلاب فهماً متعمقاً لمنهجيات واستراتيجيات وطرق أساليب التدريس. وتركز هذه الدراسات على الأسس والأصول النظرية للتعليم والتدريس، والتنمية المهنية، وتقويم التدريس، والتقييم السيكلوجى للطلاب.

كما تشمل هذه الدراسات موضوعات فى طرق البحث العلمى بما يشمله من دراسة الإحصاء ومناهج البحث الكمية والكيفية، والربط بينها وبين ما يدرس فى الدراسات التربوية. وكذلك دراسة أصول تعليم القراءة والكتابة ومداخلها وطرقها، بجانب التربية الخاصة والإرشاد والتوجيه التربوى كموضوعات متكاملة فى البرنامج.

وتركز حلقات المناقشة على توظيف المفاهيم والمعارف النظرية فى ميدان التعليم داخل الفصول، فى إطار من زيارات ميدانية للمدرسة الملحقة بالجامعة لملاحظة التلاميذ، ثم العمل معهم بعد ذلك.

٤- دراسات متقدمة فى التربية:

وتشمل هذه الدراسات ثلاثة أجزاء، هى: مشروع دراسى، وامتحان فى مجال أدبيات التخصص، ودراسات عملية ميدانية.

ويهدف المشروع الدراسى إلى تعميق وتكامل النواحى النظرية والميدانية للبرنامج، ويقوم كل طالب باختيار قضية من القضايا التعليمية التدريسية مرتبطة بمجال مهنة التعليم. ويقدم الطالب تقريراً عن مشروعه الدراسى (من ٨٠-١٢٠ صفحة) كرسالة للماجستير، تتناول مشكلة تربوية مدرسية.

ويدرس الطلاب للامتحان فى مجال أدبيات التخصص أربعة كتب تعكس الاهتمامات والقضايا التربوية والتعليمية الراهنة، ذات الصلة بمهنة التعليم فى المدارس الإلزامية الشاملة. ويختار الطالب هذه الكتب من قائمة تعدها الجامعة.

٥- الدراسات العملية:

وتتكون الدراسات العملية من عدد من الزمالات أو بالأحرى البرامج التدريبية الإجبارية، مع بداية الدراسات المتقدمة. وتشمل هذه الدراسات العملية الميدانية مدخل تنظيرى تطبيقى يقدم عند بداية الدراسة بالبرنامج ، ثم تدريب أساسى، يليه تدريب عملى داخل المدرسة، ثم تمرين على التدريس.

٦- دراسات طرق تدريس المواد الدراسية:

وهى ترتبط بطبيعة عمل معلم الفصل، وتركز على تدريس موضوعات بينية للمقررات التى سيقوم المعلم بتدريسها فى الصفوف الأولى من المدارس الشاملة. وتهدف هذه الدراسات إلى أن يكتسب الطالب/ المعلم الكفايات الأساسية لتعليم المواد التى تقدمها المدارس، ومهارات التدريس الخاصة بهذه المواد، بما يؤهله من القيام بوظيفته كمعلم فصل.

وتشمل هذه الدراسات أيضا دراسة اللغة الأم (الفنلندية) والرياضيات، ومواد مهارية كالفنون التشكيلية واليدوية والنسيج والموسيقى والتربية البدنية كما يدرس الطلاب مقررات أساسية أخرى كالتاريخ والعلوم الطبيعية - والجغرافيا

والدين والأخلاق.

٧-دراسات للتخصصات الفرعية:

وهناك مدخلان لدراسة التخصصات الفرعية، إذ يختار الطلاب إما دراسة مادتين أو موديولين، يتكون كل منهما من ١٥ ساعة معتمدة، أو مادة أو موديولا واحداً مدته ٣٥ ساعة معتمدة. ومن أمثلة المواد والموديولات المقدمة، تعليم السنوات الأولى من العمر، والفنون، وطرق تعليم التربية البدنية والموسيقية والفنون والوسائط التعليمية.

٨- دراسات اللغة والاتصالات:

وتنقسم هذه الدراسات إلى دراسات للغة الأم، ودراسة اللغات الأجنبية، بما تتضمنه من التواصل اللفظي واللغة والأدب والثقافة، والتواصل اللغوي داخل الفصل، وطرق تدريس اللغات، والتواصل الكتابي لاكتساب مهارات الكتابة بعامة، ومهارات الكتابة العلمية لإعداد التقارير والبحوث والرسائل العلمية.

٩- الدراسات الاختيارية:

ويتضمن البرنامج بعض الدراسات التي تقدمها أقسام أخرى بكلية التربية ، يختار الطالب منها مادتين أو مما تقدمه كليات أخرى بالجامعة التي يدرس بها. وقد يختار الطالب مواد دراسية إختيارية تجعله يتعدى عدد الساعات الدراسية المحددة للبرنامج (١٦٠ ساعة)، وهو غالبا ما يحدث.

إعداد معلمي المواد الدراسية:

يتولى معلمو المواد الدراسية التدريس بالصفوف من السابع إلى التاسع في المدارس الشاملة، ولطلاب الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر بالمدارس الثانوية. ويتكون البرنامج من دراسة لمدة تتراوح بين أربع إلى خمس سنوات يتخصص خلالها الطالب في تخصص واحد أو في تخصصين اثنين على الأكثر.

ويقرر الطلاب خلال دراستهم في الفرقة الثانية، ما إذا كانوا سيختارون العمل معلمين لتدريس تخصصهم. وفي حالة اختيار الطالب للتخصص في

التدريس، يتقدم إلى كلية التربية، ويبدأ بعد اجتيازه لاختبـارات القبـول، دراسـة المكون التربوى فى كلية التربية، عادة من بداية الفرقة الثالثة.

كما يمكن للطلاب الذين ينهون دراسة برنامج الماجستير بالكليـات غيـر التربوية التقدم للالتحاق بكلية التربية كطريق ثان لتربية معلم المادة، وهم يدرسون فى هذا الطريق الذى نسميه بالإعداد التتابعى ذات البرنامج التربوى المهنى الـذى يدرسه زملاؤهم الذين اختاروا التخصص للعمل بالتعليم فى أثناء دراستهم (الإعداد التكاملى).

ويتكون البرنامج المهنى من دراسة ٣٥ ساعة معتمدة يدرسـها الطـلاب (الإعداد التكملى) مع دراستهم التخصصية، تختلف من جامعة إلى أخرى.

ونعرض فيما يلى البرنامج التربوى الذى تقدمه جامعـة هلسـنكى، كمـا يوضحه الجدول الآتى:

جدول رقم (٣)

بنية البرنامج التربوى لتربية معلم المادة التخصصية بجامعة هلسنكى

مكونات البرنامج	الساعات المعتمدة
١- دراسات مدخلية للتدريس.	٢ ساعة معتمدة.
٢- الأسس الفلسفية والتاريخية للتعليم والتعلم.	٩ ساعات معتمدة.
٣- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص.	١٥ ساعة معتمدة.
٤- مناهج البحث وبحوث تدريس التخصص.	٧ ساعات معتمدة.
٥- الأسس الاجتماعية للتربية.	٢ ساعة معتمدة.
إجمالى عدد الساعات	٣٥ ساعة معتمدة

ويبين الجدول السابق أن البرنامج التربوى يتكون من خمسة مكونات هى:

١- الدراسات المدخلية للتدريس:

وتنقسم دراسات المداخل التدريسية إلى قسمين، القسم الأول مـدخل إلـى طرق التدريس العامة، ومقدمة لتدرس التخصص. ويشمل كل قسم مـن القسـمين

المذكورين دروسا، ومجموعات عمل وحلقات مناقشة، ودراسة أدبيات التخصص. وتنظم دراسات طرق التدريس وفقا لطبيعة المادة التخصصية.

٢- دراسات للأسس الفلسفية والتاريخية للتعليم والتعلم والأسس الاجتماعية للتربية. وترتبط هذه الدراسات بدراسات أصول التربية، ويدرسها جميع الطلاب بصرف النظر عن تخصصهم. وتتضمن هذه الدراسات الأصول النفسية والاجتماعية والفلسفية والتاريخية للتربية، وأسس التربية الخاصة، ومهارات التفاعل وطرق تعليم الكبار.

٣- الأسس النظرية والعملية لتدريس التخصص:

ويتضمن هذا المكون دراسات فى تدريس التخصص الأكاديمى للطالب الذى يدرسه فى الكلية التى التحق بها، وملف الإنجاز العملى، والتدريب العملى. وبناء على ذلك تشمل موضوعات الدراسة تخطيط التدريس، والاتجاهات العالمية فى تطوير تعليم التخصص، ووضع هذا التخصص فى برامج الدراسة بالتعليم قبل الجامعى وعلاقتها بالمواد الأخرى.

ويتعلم الطلاب من خلال ملف الإنجاز (Portfolio) كيف يفكر ويتأمل نموه الشخصى وتقدمه فى البرنامج، ويتم ذلك بإشراف من هيئة التدريس.

وأما عن الدراسات العملية أو التدريب، فإنها تركز على التدريس الطلابى، وتخطيط التدريس وتقويمه. وينقسم التدريب إلى تدريب أساسى من خلال قيام الطلاب بالتدريس فى المدارس ومشاركتهم فى الأنشطة المدرسية بها، وتدريس متقدم يعتبر مرحلة هامة لاستقلال الطالب واعتماده على نفسه، ليكون شخصية المعلم الناجح.

٤- مناهج البحث وبحوث تدريس مادة التخصص:

ويلاحظ أن الطلاب يدرسون مناهج البحث فى التخصص بالكليات التى التحقوا بها. وهم فى كلية التربية يطبقون هذه المناهج بالإضافة إلى مناهج البحث التربوى فى التطبيق التعليمى والممارسات التدريسية.

وتحرص الكلية على أن يتم البحث العلمى فى مجال استراتيجيات التدريس وطرقه من خلال مجموعات وفى إطار حلقات المناقشة، على مدى فصلين دراسيين، يعرض فيهما الطلاب خطط بحوثهم ويناقشون خطط بحوث غيرهم فى إطار إشراف علمى من أعضاء هيئة التدريس.

إعداد معلمى رياض الأطفال:

وقد تم تصميم برنامج إعداد معلمى رياض الأطفال فى ضوء برنامج معلم الفصل، ولذلك فإن هناك تقاربا واضحا بين البرنامجين. ومن ثم فإن المكون التربوى العام واحد بينهما يقدم بما يعادل ٣٥ ساعة معتمدة، تتيح للطلاب استكمال دراساتهم للحصول على درجة الماجستير إذا ما قرروا ذلك.

ويوضح الجدول الآتى بنية الدراسة ابرنامج تربية معلمى رياض الأطفال.

جدول رقم (٤)

البنية العامة لبرنامج تربية معلم رياض الأطفال

مكونات البرنامج	عدد الساعات المعتمدة
١- الدراسات التربوية، مع التركيز على الطفولة المبكرة.	٣٥ ساعة معتمدة
٢- دراسات تربوية متعددة المجالات للطفولة المبكرة.	٣٥ ساعة معتمدة
٣- الدراسات النفسية والاجتماعية والعملية.	٢٧ ساعة معتمدة
٤- دراسات للتخصص الفرعى.	١٥ ساعة معتمدة
٥- دراسات اللغة والتواصل.	٨ ساعات معتمدة

ويلاحظ أن هناك تقارباً كبيراً بين بنية برنامج إعداد معلم الفصل وبرنامج تربية معلم رياض الأطفال.

ويمكن هذا البرنامج المقدم للطالب/ المعلم المتخصص للتعليم والتربية برياض الأطفال الذى ينتهى بالحصول على درجة البكالوريوس، هذا الطالب للالتحاق ببرنامج الدراسة لدرجة الماجستير.

ثمة ملامح وأسس عامة لبرامج تربية المعلمين فى فنلندا تتلخص فيما يلى:

١- أن هذه البرامج كلها برامج جامعية تقدم بجامعات فنلندا الثمانية كلها، لتربية المعلمين لجميع مراحل التعليم الأساسى والثانوي، وكذلك لمعلمى الروضات، وهى

بالتالى برامج أكاديمية.

٢- أن برامج تربية المعلم بالجامعات تعد المعلمين لجميع التخصصات، بحيث تشمل التخصصات الاجتماعية والأدبية والعلمية. كما تشمل تخصصات الاقتصاد المنزلى والتكنولوجيا والأشغال اليدوية والتربية الرياضية.

٣- أن هناك معاهد متخصصة لإعداد معلمى الفنون البصرية والتربية الموسيقية.

٤- أن جميع المعلمين لكافة المراحل التعليمية والتخصصات يدرسون فى برامج للحصول على درجة الماجستير، ويبلغ عدد الساعات المكتسبة ١٦٠ ساعة، كما تبلغ مدة الدراسة من أربع سنوات ونصف إلى خمس سنوات ونصف.

٥- أن برنامج تربية معلمى رياض الأطفال تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس بعد دراسة ١٢٠ ساعة مكتسبة على مدى ثلاث سنوات دراسية بالجامعات.

٦- أن إعداد معلمى التعليم الفنى يتم فى الجامعات، وكليات إعداد معلمى التعليم الفنى، ومعاهد متخصصة أخرى.

٧- أن البرنامج الدراسى لتربية المعلم قبل الخدمة يتضمن مكونا تربويا يبلغ ٣٥ ساعة مكتسبة، يمثل مكونا محوريا إجباريا لجميع البرامج، باستثناء برنامج معلمى رياض الأطفال، التى تزيد فيها هذه الساعات.

٨- أن توحيد المكون التربوى، يتيح للطالب المعلم إمكان تعديل تخصصه من معلم فصل إلى معلم مادة أو العكس.

٩- أن المحتوى المكون البيداجوجى التربوى الإجبارى يتصف بأنه مكون عام، يؤهل للتخصص فى مهنة التعليم، وتنمية الطلاب. وهو يشمل طرق التدريس العامة والخاصة، وعلم النفس التربوى وعلم الاجتماع التربوى.

١٠- أن البرامج الدراسية لتربية المعلم تحقق تكامل النظرية والتطبيق بما يمكن المعلم من حل المشكلات التى تواجهه وتواجه طلابه، على أساس من المعرفة النظرية والممارسات الميدانية.

١١- أن ثمة اهتماما واضحاً فى برامج تربية المعلم فى فنلندا بمفهوم ومبدأ تربية المعلم المعتمدة على البحوث، من أجل تكوين معلم على درجة عالية من الكفاءة، يمتلك كفايات مهنية متقدمة.

ويحقق هذا المدخل الهام تربية المعلم تربية علمية شاملة ومنظومية، وتركز على عمليات التفكير، التى ينبغي أن يتمكن المعلم منها ويتميـز بهـا، باعتبارهـا المحك الموضوعى للبحث العلمى. كما يحقق أيضا اكتساب القدرات اللازمة لصنع واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية، على أساس من الرشد والعقلانية.

تربية المعلم فى أثناء الخدمة فى فنلندا:

تقدم برامج تربية المعلم فى أثناء الخدمة فى فنلندا عن طريـق الجامعـات الفنلندية، ومؤسسات عديدة أخرى، منها نقابات وروابط المعلمين.

وتحدد السلطات التعليمية فترات زمنية لمعلمى المدارس الشاملة الإلزاميـة والمدارس الثانوية كفترات أو أيام لحضور البرامج التدريبية سنوياً، وفـق نظـام اختيارى للتدريب، تقدمها الجامعة المفتوحة، وفصول التعليم والتدريب صيفاً. لكـن ثمة افتقار إلى استراتيجية منظومية للتدريب فى فنلندا. ورغم ذلك فإن مؤسسـات ومعاهد التعليم المستمر تقدم بوفرة برامج للتنمية المهنية، يلتحـق بهـا المعلمـون بأعداد كبيرة وبشكل تطوعى لتنمية مهاراتهم المهنية.

الفصل الرابع

نظم تربية المعلم فى المملكة المتحدة وفرنسا ورمانيا

نعرض فى هذا الفصل لنظم تربية المعلم فى ثلاث دول مختلفة ثقافيا واجتماعياً بالدرجة الأولى، هى المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وشمال أيرلندا، والجمهورية الفرنسية، وجمهورية رومانيا.

وأما عن المملكة المتحدة، التى تشمل انجلترا واستكتلندا وويلز وشمال أيرلندا، فإنها نمط وحدها فى تربية المعلمين، تتنوع مؤسساتها وتختلف ما بين كليات جامعية وكليات للتعليم العالى، ومدارس للدراسات العليا، يعد كل منها المعلمين وفق نظامه ورؤيته فى إطار من الحرية الأكاديمية والاستقلال الإدارى، وإن كان ثمة مظلة تضع الإطار العام المنظم الذى يضع المستويات المعيارية ويحقق التقارب الممكن بين النظم.

وأما عن فرنسا بلد مدارس النورمال العادية، ومدارس النورمال أو مدارس الأساتذة العليا، التى انتشرت فى أوربا كنموذج متفرد وفى الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية نشأتها واهتمامها الفعلى بالتعليم وتربية المعلمين، فإنها استحدثت نموذجاً جديداً بديلا عن كليات التربية ومدارس النورمال العادية تمثل فى إنشاء المعاهد الجامعية لتكوين المدرسين IUFM، وأبقت على تراث تاريخى متميز خرج من عباءته مفكرون وقادة، وهو مدارس النورمال العليا. لكن ثمة قلق وضيق من هذه المعاهد الجديدة، ودعوات عددية للعودة عنها.

وأما عن رومانيا، وقد كانت إحدى دول الكتلة الشرقية التى كان يتزعمها الاتحاد السوفيتى، وكانت غارقة فى بحر الشيوعية، ثم عادت إلى الحظيرة الأوربية نافضة عن كاهلها غبار الشيوعية والاستبداد، فقد اهتمت بتطوير تعليمها وأخذت طريقها نحو تطوير التعليم العالى فى إطار إعلان بولونيا. وتقدم جامعة بوخارست نموذجاً مغايراً لتربية المعلم فى رومانيا.

وهذه الدول الثلاث قد وفقت أوضاعها بشكل كبير مع إعلان – ثم عملية – بولونيا التى أسست منطقة للتعليم العالى فى إطار السعى لأوربا الموحدة وخلق مواطنة أوربية.

نظام تربية المعلم ومؤسساته فى المملكة المتحدة

المملكة المتحدة كانت – ولاتزال– دول عظمى، سياسيا واقتصاديا وعلميا وتكنولوجيا. إذ إنها من القوى السياسية الكبرى، ذات التأثير عالميا، وداخل الاتحاد الأوربى. وهى أيضا من الدول الصناعية الكبرى، ذات الاقتصادات القوية.

والمملكة المتحدة تشمل انجلترا واسكتلندا وويلز وشمال أيرلندا، ويتنوع سكانها ما بين سكان بيض أصليين ومهاجرين من أنحاء العالم، يعيشون جو الحرية والديمقراطية الحقيقية، بل إنها أم الديمقراطيات ومنبعها فى العالم.

والتعليم خدمة قومية تدار محليا، وتوفر الدولة التعليم الإلزامى، حتى سن السادسة عشرة مجانا، مجانية حقيقية، لا يتحمل الطالب أية رسوم من أى نوع، بل تقدم له كل مستلزمات تعليمه بلا مقابل نهائياً، بل ربما كذلك يتلقى وأسرته دعما، حتى يكون الإلزام واقعا حقيقياً.

يتكون السلم التعليمى الرسمى، من مدرسة ابتدائية من سن الخامسة إلى سن الحادية عشرة، إما فى مدرسة واحدة أو فى مدرستين الأولى مدرسة الطفل Infant، والثانية مدرسة الصغير Junior. ومدرسة ثانوية تمثل الحلقة الأولى من التعليم الثانوى، حتى سن السادسة عشرة، حيث يتقدم لامتحان الشهادة العامة للتعليم الثانوى GCSE، التى ينتهى التعليم الإلزامى بها. وهى بذلك أول شهادة يحصل عليها الطالب فى حياته التعليمية.

ويتقدم الطالب الذى يريد أن يكمل تعليمه للالتحاق بالجامعة للدراسة إما بذات المدرسة الثانوية الحكومية بالمجان، وإما بمدرسة أخرى تعادلها، يدرس بها حتى سن الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة، ضمن مؤسسات التعليم الإضافى متحملاً تكاليف دراسته، يتقدم بعدها للحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوى، المستوى المتقدم A level. وتتيح له هذه الشهادة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، وبخاصة منها الجامعات.

ويستخدم مصطلح التعليم الإضافى Further Education الذى ذكرناه

ليشير إلى التعليم بعد المرحلة الثانية الإلزامية فى مؤسسات تعليمية غير جامعيــة. وتشمل مؤسسات التعليم الإضافى أو العالى البوليتكنيك، وكليات ذات أسماء متنوعة منها كليات التعليم الإضافى، وكليات التكنولوجيا والكليات الفنية وكليــات التجــارة وكليات الفنون والكليات الزراعية وغير ذلك.

وتتلقى هذه المؤسسات دعما ماليا مباشرا من الحكومة المركزية والمحلية، وهناك عدد من الكليات المستقلة مثل كليات السكرتارية.

وتعتبر الجامعات مؤسسات قومية يلتحق بها الطلاب من أنحــاء المملكــة المتحدة ويبلغ عدد الجامعات الموجودة حاليا ضعف عدد الجامعــات التــى كانــت موجودة عام ١٩٣٩ تقريبا، ففى انجلترا وويلز توجد ٣٥ جامعة وثمانى جامعــات فى اسكتلندا، كانت سبع عشرة جامعة فى انجلترا وويلز، وخمــس جامعــات فــى اسكتلندا.

كما تعتبر الجامعات مراكز للبحوث ومؤسسات للتعلــيم فــى آن واحــد، ويشتغل أكثر من نصف طلاب الدراسات العليا بالبحث للحصول علــى الــدرجات العليا كالماجستير والدكتوراه.

أما بالنسبة للجامعة المفتوحة فقد بدأت تقدم مقرراتها عام ١٩٧١، ومعظــم طلابها يزيد عمر الواحد منهم عن ٢١ سنة، وليست هناك مؤهلات أكاديمية محددة للالتحاق بالجامعة، ويتم التدريس بها عن طريق الإذاعة والتليفزيون.

وهناك طريقان لدخول مهنة التعليم فى انجلترا وويلز.

أولهما: لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية، أو عالية كشهادة الكبالوريوس فى الآداب B.A أو البكالوريوس فى العلوم BSC، أو البكالوريوس فى الإنسانيات، أو غير ذلك وفى إمكان هؤلاء دراسة برنامج للحصــول علــى شــهادة التربيــة المعروفة بـــ Post Graduate Certificate in Education وهى تماثل الدبلوم فى التربية. وتمنح هذه الشهادة أقسام التربية بالجامعات من جهة، أو كليات التربية أو أقسام التربية فى البوليتكنك، أو كليات التعليم العالى من جهة أخرى.

ثانيهما: لهؤلاء الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالى بعد سن ترك المدرسة وهو ١٨ سنة. والمقررات التى يدرسها هؤلاء الطلاب تؤدى بهم إلى الحصول على درجة البكالوريوس فى التربية مع الشرف بعد دراسة ٤ سنوات.

وقد حددت وزارة التربية الشروط المطلوبة فيمن يتوقع أن يقبلوا بالكليات التى تعد المعلم من غير المؤهلين تأهيلا عاليا إذ يجب عليهم الحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوى "الثانوية العامة" GCSE المستوى المتقدم A. Level

وتعد كليات التربية معلم المدرسة الثانوية، ومعلم المدرسة الابتدائية جنبا إلى جنب دون تمييز كما هو الحال فى مصر.

اعتماد نظم إعداد المعلم (البرامج والإمكانات البشرية والمادية):

بعد انتهاء إشراف السلطات المنطقية لإعداد المعلم Area Training Organizations عام ١٩٧٥ اسند دور التنسيق بين كليات التربية إلى المجالس الاستشارية الإقليمية R.A.C فهناك عدد من المجالس فى أنحاء انجلترا تعود إليها كليات التربية إذا أرادت إدخال مقررات أو برامج جديدة، وبعد عرض الأمر على المجلس الذى تقع الكليات فى اختصاصه وموافقته، تبدأ الكلية فى إعداد المناهج وإرسالها إلى الهيئة التى تصدق على مقررات ومناهج الكلية.

وكانت الجامعات تنفرد بالإشراف على كليات التربية فى ظل السلطات المنطقية لإعداد المعلم وبعد انتهاء إشراف هذه السلطات اصبحت الموافقة علىالمقررات من اختصاص وكالة التدريب والتطوير للمدارس Training and Development Agency For Schools (TDA) أنشئت بدلاً من مجلس المنح الوطنية الأكاديمية CNAA، الذى أنشئ بأمر ملكى عام ١٩٦٤، باعتباره الجهة الرئيسية فى المملكة المتحدة التى تخدم التعليم العالى فى القطاع غير الجامعى، وليقضى على احتكار الجامعات وسيطرتها على التعليم العالى، وتلخص هدف هذا المجلس فى العمل على تقديم التربية والتعليم، والمعرفة والفنون عن طريق الموافقة على المقررات والمناهج والامتحانات والدرجات الأكاديمية.

وقد اعتبر المجلس الوطنى الأكاديمى هيئة تمنح الدرجات العلمية فى المملكة المتحدة، وتزايد عدد الكليات التى صدق على مقرراتها باستمرار ومستوى الدرجات التى يصدق عليها المجلس يمكن مقارنتها بتلك الدرجات الجامعية التى تمنحها الجامعات، وتم ذلك عن طريق التصديق الجاد على المقررات، الموافقة على الممتحنين الخارجين، وهذه المقارنة معترف بها من الجامعات نفسها، والروابط المهنية وعن طريق المؤسسات التى توظف الخريجين.

وتعتبر وكالة التدريب والتطوير للمدارس الوكالة القومية والقطاع الرسمى المعترف به المسئول عن تدريب وتنمية القوى العاملة بالمدارس. وتتمثل رؤية هذه الهيئة فى تطوير البشر العاملين (معلمين وغيرهم) وتحسين حياة الصغار (من التلاميذ). وهى ليست – تنظيمياً– جزءاً من وزارة التعليم الإنجليزية.

وتقوم الوكالة بدور مركزى فى تدعيم القوى البشرية العاملة لمساعدة الأطفال والشباب لتحقيق المخرجات الخاصة بكل طفل فى كل مرحلة.

وتعمل الوكالة مع الوزارة لضمان ما يلى:

١– جودة عالية للتعليم والتعلم فى كل فصل، عن طريق ضمان توفير دعم كاف للمعلمين الجدد والتنمية المهنية الفعالة المستمرة.

٢– إصلاح مستمر للقوى العاملة فى المدارس لضمان توظيف فعال لهيئة التدريس تلبى الاحتياجات المحلية للمعلمين والمدارس والأطفال لتحقيق الفوائد المرجوة.

٣– التعاون اللصيق – والتكامل – بين المدارس والخدمات الأخرى التى تقدم للأطفال والشباب، لتلبية احتياجات الأطفال والأسر.

٤– التدعيم من أجل التنمية التعليمية.

المستويات المعيارية للوكالة:

وقد وضعت هذه الوكالة مستويات معيارية مهنية تساعد على إعداد المعلم وتنميته المهنية، تعطى المجالات الآتية:

١– وضع المعلم المؤهل حديث العمل.

٢- المعلم الذى أنهى برنامج التدريب عقب التخرج.

٣- المعلم صاحب الخبرة.

٤- المعلم المتميز.

٥- المعلم ذو المهارات المتقدمة.

وقد تم تنظيم هذه المستويات الميعارية فى أقسام ذات علاقـــات متداخلـــة، هى:

١- الأداء المهنى.

٢- المعرفة والفهم المهنى.

٣- المهارات المهنية.

وهذه المعايير ملزمة للمعلمين والمدارس وهيئات الإعداد وهيئات التنميـــة المهنية.

وقد نص القانون على أن وكالة التدريب والتطوير للمدارس TDA تختص باعتمـــاد الكليـــات التـــى تقـــدم بـــرامج لإعـــداد المعلـــم قبـــل الخدمـــة Initial Teacher Training ITT فى ضوء المستويات المعيارية التى وضعتها الوزارة.

ونص القانون كذلك على أن كافة مقدمى هذه البرامج مطالبون بالحصـــول على الاعتماد، حتى يحصلوا على التمويل الحكومى، والتصريح لهم بتقديم البرامج لإعداد المعلمين للحصول على وضع المعلم المؤهل ويمنح الاعتماد للمؤسسة التى تستوفى كافة الشروط وتحقق كافة المستويات المعيارية، والتى يمكن تلخيصها فى تصميم برامج الإعداد وفق متطلبات وزارة التربية، والتى تتـــيح للمعلـــم فرصـــة للحصول على وضع المعلم المؤهل، وفقا لما أصدره المجلس فى الوثيقة المعنونة: المستويات المعيارية لوضع المعلم المؤهل، ومتطلبات إعداد المعلم قبـــل الخدمـــة، والوثيقة الإرشادية لها.

وقد اهتمت الوكالة TDA باستشارة كافة مؤسسات التعليم العالى والمدارس

لتقديم مقترحاتهم لتنفيذ عملية التصديق والاعتماد لمؤسسات التعليم العالى، بما تتضمنه من تأهيل أعضاء هيئة التدريس فى مجال إطار عمل المؤهلات NQF.

وقد بدأت الوكالة اعتباراً من خريف ٢٠٠٩ فى اعتماد هذه المؤسسات، التى قد تكون كليات جامعية، أو كليات التعليم الإضافى والعالى خارج الجامعات.

وقد أكدت وزارة التعليم على أنه من الضرورى أن تكون هناك شراكة بين هذه المؤسسات والمدارس، على أن تكون هذه المؤسسات مسئولة عن إعداد المعلم، ويتولى المدارس أختيار وتدريب وتقييم المتدربين.

أما عن إعداد المعلمين المرتكز على المدارس School-Centred Intial Teacher Training (SCTTT) فإنه ينفذ داخل المدارس، وهى التى تصمم برنامج التدريب، وتنظم تنفيذه، بالتعاون مع الكلية. ويقوم المجلس TDA بتمويل تكلفته.

وتتبنى الوكالة TDA مدخل إعداد المعلم قبل الخدمة لمبنى على التوظف، Employment Based Teacher Training.

ويتضمن هذا المدخل التطويرى ثلاثة برامج، هى:

أ – برنامج المعلم المعد إعداد تتابعياً.

ب – برنامج المعلم المسجل.

جـ – برنامج إعداد المعلم لما هو وراء البحار.

د – برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفق النظام التكاملى.

ويوضع كل برنامج من هذه البرامج فى ضوء المستويات المعيارية لوضع المعلم المؤهل QTS ومتطلبات إعداد المعلم قبل الخدمة التى تلتزم بها الوزارة مؤسسات الإعداد.

ويشترط فيمن يلتحق بهذه البرامج أن:

أ – يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى، باستثناء البرنامج الثالث.

ب – يقضى فترة التدريب تحت الاختبار كمعلم غير مؤهل، فى إحدى المدارس

الحكومية، أو الخاصة، أو أية مؤسسة للتعليم الإضافى.

ويتلقى المعلم خلال فترة تدريبه مكافأة مالية شهرية.

وقد وضعت الوكالة TDA المستويات المعيارية للتوظف، لتدعيم التعليم والتعلم فى المدارس. National Qccupational Standards for Supporting Teaching and Learning in Schools.

وحدد الهدف الرئيسى لهذه المستويات المعيارية فى الارتقاء بالعملية التعليمية داخل المدارس فى انجلترا واسكتلندا وويلز وشمال أيرلندا عام ٢٠٠٧. وقد تم عرض هذه المستويات المعيارية على العديد من الهيئات وتحكيها، للوقوف على أنها تعكس الأدوار الوظيفية لجميع أعضاء هيئة التعليم. كما تم مشاركة الممارسين وجهات توظيف المعلمين فى فحصها لضمان أنها مستويات معيارية عملية، وذات صلة بما يدور فى المدارس فعلياً، وما ينبغي أن تتجه المدارس إليها قريباً، فى إطار مجهودات التطوير.

وهذه المستويات المعيارية القومية، هى عبارات تتناول الكفايات الخاصة بالممارسات الجيدة، وتهدف إلى قياس مخرجات الأداء المدرسى، وهى أيضا تصف أساساً ما يحتاجه الناس ليكونوا قادرين على عمله، وكذلك ما يجب أن يعرفوه ويفهمونه عن عملهم ووظائفهم.

المستويات المعيارية للتوظف:

وقد بلغ عدد هذه المستويات الميعارية التى تم وضعها ٦٩ مستوى معياريا، لكل منها مؤشراته وعلاماته المرجعية، تفترض أن يقوم المعلم بما يلى:

١- يقدم الدعم لأنشطة التعلم
٢- يدعم نمو الأطفال.
٣- يساعد على تحقيق أمان الأطفال
٤- يسهم فى العلاقات الإيجابية
٥- يقدم الدعم الفعال للزملاء.
٦- يدعم الأنشطة اللغوية والحسابية.
٧- يدعم استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى التعليم والتعلم.
٨- يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدعيم تعلم التلاميذ.
٩- يلاحظ ويكتب تقارير عن أداء الطلاب.
١٠- يدعم لعب الأطفال وتعلمهم.
١١- يسهم فى دعم الطفال ثنائيى ومتعددى اللغات.
١٢- يدعم الأطفال ذوى الإعاقات والقدرات التعليمية الخاصة.
١٣- يسهم فى تسهيل حركة الأفراد غير القادرين.
١٤- يدعم الأفراد خلال فترات لعلاج.
١٥- يدعم لعب الأطفال والشبا.
١٦- يحسن عرض الدروس.
١٧- يستخدم المقاييس والاختبارات التربوية.
١٨- يدعم أنشطة تعلم التلاميذ.
١٩- ينمى السولك الإيجابى.
٢٠- ينمى ويطور العلاقات الإيجابية.
٢١- يدعم تنمية وفاعلية فرق العمل.
٢٢- يتأمل الممارسات والتطبيقات وينميها.
٢٣- يخطط وينفذ ويقوم أنشطة التعلم تحت إشراف المعلم المتعاون.
٢٤- يسهم فى تخطيط وتقويم أنشطة التعليم والتعلم.
٢٥- يدعم التنمية اللغوية.
٢٦- يدعم التنمية الحسابية.
٢٧- يدعم تنفيذ منهج السنوات الأولى للتعليم.
٢٨- يدعم التعليم والتعلم فى مجالات المناهج.
٢٩- يلاحظ ويطور أداء التلاميذ ونموهم.
٣٠- يسهم فى تقييم التعليم.
٣١- يعد ويخلق بيئة التعلم الفعال.
٣٢- يطور انتقال التعلم من مصادر خارجية.
٣٣- يقدم الدعم لأنشطة اللغة والحساب لتمكين التلاميذ من ولوج المنهج الواسع.
٣٤- يدعم التلاميذ الموهوبين والمبدعين.
٣٥- يدعم التلاميذ ثنائيى اللغة ومتعددى اللغات.
٣٦- يقدم الدعم لهم لتطوير تعليمهم وتعلمهم.

٣٧- يسهم فى منع وإدارة التحديات السلوكية للأطفال والشباب.

٣٨- يساعد التلاميذ ذوى الاحتياجات التفاعلية والتواصلية.

٣٩- يدعم الأطفال غير القادرين وذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم.

٤٠- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية والمعرفية.

٤١- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات النمو فى السلوك والعاطفة والاجتماعى.

٤٢- يدعم التلاميذ ذوى الاحتياجات البدنية والحاسية.

٤٣- يساعد فى إدارة العملية الطبية.

٤٤- يعمل مع الأطفال والشباب ذوى المتطلبات الإضافية لتلبية احتياجاتهم الشخصية للدعم.

٤٥- تطوير الأطفال لاحتلال وضع أفضل فى حياتهم.

٤٦- يعمل مع الصغار والشباب لحماية رفاهتهم.

٤٧- يمكن الشباب من أن يكونوا مواطنين إيجابيين.

٤٨- يساعد الشباب لاقتحام المشكلات واتخاذ مواقف حيالها.

٤٩- يدعم الأطفال والشباب خلال فترات انتقالهم النمائية.

٥٠- يسهم فى تحسين الأنتظام المدرسى.

٥١- ييسر تعلم الأطفال والشباب ونموهم من خلال المتابعة.

٥٢- يدعم الأطفال وأسرهم من خلال الزيارة المنزلية.

٥٣- يقود أنشطة خارج المنهج.

٥٤- يخطط ويدعم اللعب الموجه ذاتيا.

٥٥- يسهم ويحتفظ بسجلات للطلاب.

٥٦- يسهم ويحتفظ بمصادر للمنهج.

٥٧- ينظم ويغطى غياب زملائه.

٥٨- ينظم ويشرف على أنشطة الرحلات والمهارات.

٥٩- يشرف على الزيارات الخارجية للطلاب والأنشطة.

٦٠- يتصل بالآباء والأسر.

٦١- يقدم المعلومات التى تساعد على رسم السياسات وتحسين الممارسات.

٦٢- يطور ويحافظ على علاقات عمل مع الممارسين الآخرين.

٦٣- يقدم القيادة فى نطاق مسئولياته.

٦٤- يقدم القيادة لفريق العمل الذى يضمه.

٥- يراجع الأداء فى فريقه.

٦٦- يقود ويدعم النشطة التطوعية.

٦٧- يتيح فرص التعلم للزملاء.

٦٨- يدعم المتعلمين من خلال التدريب فى مكان العمل.

٦٩- يدعم اكتساب الكفايات فى مكان العمل.

مجلس التدريس العام:

كما أنشئ مجلس التدريس العام General Teaching Council، كهيئة مهنية للتعليم تابعة للوكالة TDA، يعمل على تحسين التعليم والتعلم.

وقد وضع المجلس ميثاق السلوك والممارسة للمعلمين المسجلين العاملين، وهو يحدد توقعات المجتمع من المعلمين، باعتبار أنهم ذوى تأثير هام ومعترف به

على تنمية الأطفال والشباب الذين يعلمونهم، ويعكس الميثاق المستويات لمعيارية التى ينبغي أن تتوفر فى المعلم – ويتضمن الميثاق المبادئ الثمانية الأساسية للسلوك والممارسة وهي:

١- أن يضع فى الاعتبار نمو وتقدم الأطفال والشباب الأمثل أولا.

٢- أن يتحمل المسئولية اللازمة للحفاظ على جودة أدائه التعليمى.

٣- أن يساعد الأطفال والشباب المتعلم ليصيروا متعلمين واثقين وناجحين.

٤- أن يحرص على احترام التنوع، وينمى الجودة.

٥- أن يسعى بجدية لإقامة شراكة – منتجة مع الآباء وأصحاب العمل.

٦- أن يعمل كعضو فى فريق كبير بالمدرسة.

٧- أن يتعاون مع الزملاء المهنيين.

٨- أن يسعى لأن يكون أمينا ويحقق التكامل وثقة الرأى العام فى مهنة التعليم.

ويتم التقدم للالتحاق ببرامج إعداد المعلم فى انجلترا، وفق النظام التتابعى عن طريق هيئة التسجيل لبرامج إعداد المعلم The Graduate Teacher Training Registery (GTTR) كهيئة للقبول يتقدم اليها الطلاب للالتحاق بالبرامج التى تتطلب التفرغ أو الدراسة بعض الوقت، وهذه البرامج تعتبر برامج للدراسات العليا تشمل:

أ – الجامعات والكليات بانجلترا.

ب-الجامعات والكليات فى ويلز.

جـ – الجامعات والكليات فى اسكتلندا.

وتتضمن البرامج التى يتضمنها مشروع هذه الهيئة التدريب للتعليم فى المدارس الابتدائية والثانوية، وكليات التعليم الإضافى. ويلتحق حوالى ٢٥ ألف طالب/ معلم ببرامج إعداد المعلم على مستوى الدراسات العليا من خلال هذه الهيئة.

ويحصل الطلاب الذين يدرسون فى هذه البرامج، وينجحون فى امتحاناتها، وضع المعلم المؤهل QTS، التى تؤهل للتدريس بالمدارس العامة فى انجلترا

وويلز واستكتلندا.

أما بالنسبة للطلاب الذين يرغبون الالتحاق ببرامج إعداد المعلم، وفق النظام التتابعى على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، فإنهم يتقدمون من خلال UCAS، والذى تشمل خدماته كل جامعات وكليات المملكة المتحدة.

وضع المعلم المؤهل (QTS):

ويتطلب الحصول على وضع المعلم المؤهل، الذى يمنحه المجلس العام للتدريس فى انجلترا توافر مايلى:

١- إتمام فترة إعداد، إما لمدة عام بالحصول على الشهادة العليا فى التعليم PGCE بعد دراسة فى إحدى الكليات أو المعاهد الجامعية للتربية، وهو ما يعرف بالتدريب الأولى للمعلم ITT.

٢- إتمام فترة التدريب لمدة عام (الامتياز)، المسماة بعام المعلم الجديد المؤهل NQT، وهو العام الأول للتوظف كمعلم بالمدارس، وذلك خلال ثلاث سنوات من الحصول على الدرجة.

٣- النجاح فى اختبارات مهارات QTS فى القراءة والرياضيات وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات بعد الحصول على المؤهل ITT، ويمكن دخول هذه الامتحانات فى مراكز الامتحانات المعتمدة.

وقد وسعت كليات التربية فى انجلترا نظرتها لمفهوم العمل التربوى، بتقديم برامج متنوعة، بجانب بكالوريوس التربية، مثل بكالوريوس الآداب BA، وبكالوريوس العلوم BSC فى تخصصات مختلفة ووجهة نظرهم فى هذا التوسع أن برامج إعداد المعلمين لا يجب أن تتم بمعزل عن إعداد الأفراد للمهن الأخرى. لأن هذه الفواصل ليست موجودة بالكلية على مستوى عال.

ومن ناحية ثالثة فإن ذلك يضمن للكلية البقاء إذا ما قل عدد طلاب بكالوريوس التربية، الأمر الذى قد يؤدى إلى إغلاق الكلية، أو دمجها مع كليات أخرى كما يحدث كل عام طبقا لتعلميات الحكومة بسبب انخفاض نسبة المواليد

وضغط الانفاق.

كما يلاحظ أن كليات التربية وأقسام التربية تعد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية فى نفس الكلية، وكليات التربية تمنح درجة البكالوريوس فى التربية وهى درجة علمية تمنحها الجامعات. وهذه الدرجة تمنح عادة بعد دراسة ٣ سنوات للحصول على المستوى العادى أو ٤ سنوات للحصول على الدرجة مع الشرف كما تمنح شهادة الـ PGCE بعد الحصول على البكالوريوس كما أن عددا كبيرا من كليات التربية تمنح درجة الماجتسير فى التربية.

كما تمنح الكليات درجة الماجستير فى العلوم M.SC ويصدق على درجاتها هيئة التدريب والتنمية للمدارس TDA وهناك كليات أخرى تمنح هذه الدرجات.

ولقد ذكرنا من قبل أن هناك طريقين لدخول مهنة التعليم والتدريس بالتعليم الثانوى والابتدائى (معلم الفصل ومعلم المادة) ورياض الأطفال.

أولهما: لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية أو عالية (النظام التتابعى).

ثانيهما: للطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالى بعد الحصول على الشهادة العامة فى التربية المستوى المتقدم (الثانوية العامة) (النظام التكاملى)، ونعرض فيما يلى لهذين النظامين.

١- النظام التتابعى:

تمنح الكثير من مؤسسات إعداد المعلم الشهادة العالية فى التربية PGCE ويقبل للحصول على هذه الدرجة الطلبة الذين أتموا تعليمهم الجامعى أو العالى أى الذين حصلوا على درجة البكالوريوس فى الآداب أو العلوم أو الإنسانيات، ثم أرادوا أن يعدوا أنفسهم لمهنة التدريس.

ولا يلتحق الطالب بالدراسة إلا بعد النجاح فى اختبار شخصى انتقائى، يجرى بمعرفة قسم أو كلية التربية بالجامعة وعادة ما تتم هذه المقابلة الشخصية خلال العام الأكاديمى السابق على عام الالتحاق، والدراسة فى هذه الدرجة عبارة

عن مقررات فى الإعداد المهنى والتربوى للطالب المؤهل تأهيلا عاليا ليتخصص فى التدريس.

إن عدد الطلاب الذين يقبلون للحصول على هذه الشهادة عادة ما يكون صغيرا. والطلاب يوزعون على التخصص إما للتعليم الإبتدائى وإما المتوسط وإما الثانوى.

ويلاحظ بجانب قلة عدد الطلاب الذين يلتحقون بهذه الدرجة أن التخصص قد يكون للتعليم الابتدائى أو الثانوى أو العالى، وقد يكون للحضانة، وهذا يؤكد أنه لا فرق بين "إعداد المعلم للتعليم الثانوى أو العالى أو الإبتدائى فى نوعية معهد الإعداد.

٢- النظام التكاملى:

ويتم فى كليات التربية. ويهمنا هنا عرض لهذا النظام من خلال المحاور الآتية:

- أهداف النظام:

يهدف نظام إعداد المعلم بكليات التربية إلى:

١- تربية الطالب المعلم أكاديميا ومهنيا دون إنعزال عن المجتمع.

٢- تنمية مستوى عال من المنافسة عند المعلم المبتدئ.

٣- تربية معلمين ذوى ثقافة عريضة وعميقة لتكون لديهم القدرة على العمل فى ميادين تربوية مختلفة، وفى نفس الوقت يكونون متخصصين فى موضوعات بعينها.

٤- تنمية فهم الميادين المختلفة للمعرفة - التى تتصف بميزات مهنية - من خلال الدراسة الأكايدمية ويمكن أن يتضمن ذلك:

* فهم التنظيم المحدد أو المميز للمفاهيم الأساسية خلال كل ميدان من ميادين المعرفة.

* تعلم كيفية استخدام الطرق المختلفة للبحث.

* اكتساب إدراك واسع من خلال فهم مفاهيم الاتصال.

* تنمية بعض الصفات العقلية كالتفكير المنطقى والنقدى والخيال البناء والحكم والتحليل والاستقلال وصلة كل بنواحى المعرفة.

٥- من خلال الدراسة الأكاديمية تنمية فهم النظرية التربوية التى يمكن أن تساعد على الحكم المهنى والتطبيقى.

وفى هذا الميدان من ميادين المنهج يكون التركيز على:

أ - فحص أسس وضع وتخطيط المنهج والتقويم المدرسى.

ب- فهم العوامل التى تؤثر على نمو الأطفال.

ج- اكتساب الوعى الحساس للعلاقات الديناميكية بين المدرسة والمجتمع.

د - بناء المعرفة والاتجاهات التى يمكن أن تمكن التلاميذ من فهم المتطلبات والضغوط التى تنمو من جوانب الصناعة المتقدمة والمجتمع الديمقراطى.

هـ - اكتساب فهم الدور الذى يلعبه المعلم.

و - تنمية الوعى الوظيفى عن طريق زيادة استبصار الطالب بالجوانب السياسية، والاجتماعية والاقتصادية.

ز- تنمية عقل مرن وبناء واتجاه تقدمى نحو المدخلات التربوية التى يمكن أن تمكن الطالب من تقويم مفاهيم التغيير فى التعليم والبحث.

ح - تنمية المهارات الفنية الضرورية من خلال التدريب والخبرة العملية لتحقيق المنافسة المهنية فى التدريس، **وهذا يتطلب:**

اكتساب مهارات تركز على طرق التدريس الملائمة للخبرات المتعلمة، والدافعية فى الفصل، وتنظيم وإدارة الخبرة والتقويم.

تمكن المعلم من تدريس المهارات الأساسية للطفل فى الرياضيات واللغة والفن والتربية الرياضية، والدراما، وغير ذلك (لمعلم المدرسة الابتدائية).

تنمية المهارات النقدية للطالب، ومهارات الحكم التى تعطيه القدرة على تقدير إنجازاته فى ضوء الخبرة النامية.

ط – تنمية معرفة العلاقات بين النواحى المنطقية، والنفسية للمتعلم، والتعليم فى المراحل المختلفة لنمو الإطفال، من خلال الدراسة الأكاديمية والمهنية.

قبول الطلاب واختيارهم بكليات التربية:

قبل أن يتخذ الطالب أى قرار حول الكلية التى يريد اختيارها، أو المقررات التى يريد دراستها، فإنه يجب عليه أن يرجع إلى الكتاب الذى تصدره الرابطة القومية للمدرسين فى التعليم العالى عن الدرجات العلمية، والمقررات المقدمة فى معاهد التربية والبوليتكنك، واقسام التربية بالجامعة.

وهناك نسخة متقدمة لكتيب به معلومات عن هذه الدرجات والمقررات، يشار إليه بالرمز CHI يتضمن خريطة لكل مؤسسات التعليم العالى، والمقررات التى تقدمها المؤسسة.

وبعد الرجوع إلى هذين المصدرين، على الطالب أن يكتب للكليات التى يريد الاستفسار عن الدرجات العلمية والمقررات التى تقدمها للحصول على دليل الكلية أو ما يعرف بالدليل Prospectus قبل أن يتخذ قراره النهائى عن المؤسسة التى يريد أن يتقدم إليها، وترتيبها فى الاختيار.

وتقوم الكليات بإرسال الأدلة الخاصة بها إلى الطلاب، فيقوم الطالب بملء أحدها، ثم يرسلها إلى مكتب التنسيق فى أو بعد أول سبتمبر من العام السابق على الالتحاق، وعندما يتسلم المركز هذه البطاقة يرسل إلى المتقدم نماذج التقدم وكتيب CHI، وسيجد المتقدم فى الكتيب تعليمات شاملة عن التقدم للكليات، ولذا فإن هذا الكتيب يجب أن يقرأ بعناية كبيرة، وباعتبار أنه من المحتمل أن تغير بعض الكليات برامجها خلال العام، فإن المركز يرسل أوراقاً بها معلومات إضافية تبين الإضافات أو التعديلات التى تكون قد أدخلت على ما فى الكتاب.

ويرسل المتقدم نماذج التقديم التى ارسلها إليه المكتب إلى الكلية التى وضعها كرغبة أولى. وتبدأ الكليات فى تسجيل الطلاب اعتباراً من يوم ٨ أكتوبر من العام السابق على عام الالتحاق بالدراسة.

وتطلب الكلية التى أرسل إليها الطالب من ناظر المدرسة التى درس بها المتقدم، وجهات أخرى تختارها الكلية أن يرسلوا إليها تقارير عن الطالب، تتسم بأنها تشمل نواحى متعددة على وجه السرعة، كلما كان ذلك ممكنا، وبعد وصول التقارير ودراستها تبدأ الكلية فى اختيار أحسن المتقدمين لها، وترسل إليهم بذلك، وتحدد لهم موعد المقابلات الشخصية، وفى حالة عدم إرسال الكلية للطالب، وعدم إختياره تحول أوراقه إلى مكتب التنسيق ليحولها بدوره إلى الاختيار الثانى للطالب.

ومن المتفق عليه أن تجرى كافة المقابلات الشخصية فى أوائل شهر ديسمبر، بحيث أنه إذا لم يقبل الطالب لعدم صلاحيته، وعدم اجتيازه للاختبارات الشخصية، فإن أوراقه يجب أن تعود إلى المركز فى منتصف شهر ديسمبر من العام الذى يسبق عام الالتحاق والدراسة.

برامج إعداد المعلم بكليات التربية:

اساس الدراسة فى كليات التربية يتلخص فى أن الطالب يمكن أن يتخصص فى التدريس لإحدى المراحل السنية الآتية:

١- مرحلة الحضانة والمدرسة الإبتدائية.

٢- القسم الأول من المدرسة الابتدائية أو السنوات الأولى من التعليم من ٤ – ٩ سنوات.

٣- المرحلة المتوسطة من التعليم.

٤- مرحلة التعليم الثانوى.

وهناك اختلافات بين الكليات فى هذه المراحل، ويتم الاختيار للمرحلة السنية عند التحاق الطالب بالكلية، وبتوجيه الأساتذة للطالب حسب ميوله واستعدادته.

المقررات التى يدرسها المعلم:

١- مادة التخصص من بين المواد الاتية:

الرياضيات – اللغة الانجليزية – الجغرافيا – التاريخ- التربية الموسيقية –

الدراسات الدينية – العلوم الحيوية– الفن والتصميم – التربية الرياضية ... الخ.

٢– مادة ثانية يتخصص فيها الطالب من بين المواد السابقة بشرط ألا تكون مادته الأولى (لغير معلمى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى).

٣– الدراسات المهنية:

ويدرس الطالب فيها:

النمو والتعلم عند الأطفال، ويشمل دراسات فى التربية الصحية– التربية الدينية– التربية الرياضية – الفن – نمو مفاهيم الرياضيات والعلوم والمفاهيم الخلقية والرياضية (المعلم المدرسة الابتدائية).

كما يدرس الطالب المهارات الأساسية فى اللغة والقراءة، والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية وطرق تدريس هذه المواد.

ويدخل تحت الدراسات المهنية مادة التربية العملية، وهناك اهتمام كبير بها، وإن كان هذا الاهتمام يختلف من كلية إلى أخرى، ويقوم برنامج التربية العملية على أساس زيارات للمدرسة الابتدائية أو الثانوية وملاحظة التلاميذ لربط الدراسة النظرية فى التربية والدراسات المهنية بالواقع، ثم تدريب عملى متصل، ويلاحظ أن الطالب يقضى خمسة عشر أسبوعا بالمدرسة فى مادة التربية العملية.

٤– مجموعة المواد التربوية: وتشمل مقدمة للدراسات التربوية – الفلسفة والتربية – علم النفس والتربية– علم الاجتماع والتربية – التربية المقارنة.

ويلاحظ أن هناك اهتماما بالربط بين النظرية والتطبيق وتميل معظم الكليات إلى ربط الحقائق النظرية بالواقع حتى لا تكون الدراسة النظرية مجردة لا صلة لها بالواقع.

وإذا انتقلنا إلى تفصيل ذلك، كما يتم فى إحدى كليات التربية نجد أن الطالب يدرس ثلاث مجموعات، هى:

١– مقررات التخصص الأساسى.

٢– مقررات التربية لمهنية.

٣- مقررات اختيارية.

أما عن مقررات التخصص الأساسى فإنه يجب أن تكـون لـدى الطالـب معرفة كاملة عندما ينهى دراسته بالكلية فى ميدان رئيس واحد على الأقل، يمكن أن يستخدمه كمصدر ومنطلق لقيامه بالتدريس. وقد خططت مواد التخصـص التـى يختار واحدة منها على أساس أن الطالب يلتحق بالكلية وهو متخصص فى مـادتين على الأقل فى الشهادة الثانوية، وعلى ذلك فغالبية الطلاب يختارون مادة تخصص فى الشهادة الثانوية.

والهدف الأساسى لمادة التخصص الرئيسية هو إعطاء الطالب الثقـة مـن خلال المعرفة والفهم، لكى ينمى حماسة فى الأنشطة المهنية. وتتضـمن المعرفـة المتعمقة لمادة التخصص طبيعة هذه المـادة مـن حيـث منهجيتهـا ومفاهيمهـا وتصميماتها، ومن هنا فإن الطلاب يتلقون التشجيع لفهم طبيعة مـادة تخصصـهم كجزء من النشاط الإنسانى وليعرف ويبحث كيف تسهم فى المعرفة بصفة عامة.

ويمكن أن نوجز أهداف التخصص فيما يلى:

١- نمو معرفة المفاهيم الرئيسية للمادة.

٢- نمو طرق البحث المنهجى، بما يتضمنه ذلك من تقنيات علمية، بحيث تـؤدى إلى القدرة على تحليل وتقويم المعلومات والأفكار، وتطبيق المعلومات فى مواقـف جديد.

٣- تنمية فهم العلاقات بين هذه المادة وغيرها من المواد.

٤- تنمية مصادر المعارف والمهارات التى يمكن من خلالهـا انتقـاء الخبـرات التدريسية.

٥- تنمية الرغبة للاستمرار فى دراسة مادة التخصص، ومداومة الاطلاع والبحث أثناء العمل بالتدريس.

٦- تنمية القدرة على فهم الفروع الدقيقة لمادة التخصص.

المواد التى يمكن أن يتخصص الطالب فى واحدة منها وهى:

أ – الفن والتصميم ب– العلوم الحيوية. ج – اللغة الانجليزية.

د – الجغرافيا هـ – التاريخ و– الرياضيات

ز– الدراسات الدينية وغيرها.

ويدرس الطالب مادة تخصصه لمدة أربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية مع الشرف أو لمدة ثلاث سنوات للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية (العادية).

وتعتبر مقررات التربية المهنية الميدان الرئيسى للدراسة لكل الطلاب، وفى هذه المقررات يمكن ربط عمليات التعليم والتربية مثلا بتدريس موضوعات معينة، وسينمى ذلك دراسة أسس علم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ، كما أنه يمكن من تطبيق هذه الأسس من خلال الملاحظة والتدريب العملى فى الفصول والمدرسة، وتتلخص الأهداف العامة للتربية المهنية فيما، يأتى:

أ – إعطاء الطلاب معرفة كافية عن السلوك الإنسانى، وعملية التعليم والنظام التربوى ومكانته فى المجتمع والعمل داخل الفصل، وذلك يمكنهم من الإسهام الفعال فى تعلم الأطفال داخل المدرسة.

ب– إعطاء الطلاب معرفة محددة، وفهم للعمل داخل الفصل، والتعليم الذى يناسب طفل المدرسة الابتدائية الذى يعدون للتدريس له.

ج – تنمية المهارات الملائمة للتدريس، والقدرة على قياس فاعلية مهارتهم، ولتكييف سلوكهم مع المواقف التعليمية.

د – تنمية المسئولية والاتجاهات الملائمة للمهنة التى يعد الطالب لدخولها.

هـ – زيادة رغبة الطالب فى التدريس، وتنمية إحساسه بأهمية مساعدة الأطفال فى تربيتهم.

و – تنمية الرغبة عند الطلاب على مواصلة دراستهم للنظرية التربوية، وتطبيقاتها خلال مستقبلهم المهنى، ليزيدوا فاعليتهم فى تغيير وتقدم مهنة التعليم.

أما عن المقررات الاختيارية، فإنها تهدف إلى زيادة إمكانات الطالب

المهنية المعلم من خلال دراسة إضافية، تشمل مختارات من ميادين المناهج والاهتمامات فى المرحلة العمرية التى يعد للتعليم لتلاميذها.

التدرييب الميدانى المجمع:

تضع الكلية فى الاعتبار أسبقية الأسس المهنية الموجهة أثناء دراسة درجة البكالوريوس، وبصفة خاصة وضع الخبرة المدرسية المتصلة، وعلاقتها بما يدرس داخل الكلية.

وتتمتع الكلية بعلاقات طيبة مع المدارس المحلية، ويختلف نمط المدارس الابتدائية التى يتمرن فيها الطلاب من مدارس فى مناطق ريفية إلى مدارس فى مناطق حضرية صناعية.

وقد خططت التربية العملية لتسمح للطالب بأن يطبق مهارته المهنية:

وليكتسب خبرة عن أنماط متعددة من المدارس، وطرق التنظيم المدرسى، وهذه الخبرة تشكل قاعدة أساسية للعمل النظرى بالكلية.

وهناك تربية عملية متصلة فى كل سنة من السنوات الثلاث الأولى، علاوة على ذهاب الطلاب فى أيام متفرقة، والهدف من ذلك مساعدة الطالب على ملاحظة الأطفال وهم يتفاعلون ويتعلمون، وتنمية الثقة فى الاتصال بالأفراد والجامعات، وكذلك إدراك المسئولية فى العمل المدرسى.

التربية العملية فى السنة الأولى:

تبلغ فترة التربية العملية خمسة أسابيع متصلة: منها أسبوعان خلال فصل الخريف، ثم ثلاثة أسابيع خلال فصل الصيف، وخلالها يلاحظ الطالب الأطفال ، كما يقوم بالتدريس.

التربية العملية فى السنة الثانية:

يقضى الطلاب أربعة أيام أسبوعيا لمدة خمسة أسابيع كتربية عملية متصلة، واليوم الخامس من كل أسبوع يتلقى فيه الطلاب فى الكلية مع المرشدين لتقويم وتخطيط العمل.

التربية العملية فى السنة الثالثة:

يقضى الطلاب سبعة أسابيع خلال فصل الربيع ويقوم خلالها بتدريس الجدول المدرسى للفصل الذى يدرس له.

ويشترك فى الإشراف على الطلاب وتوجيههم كل من المشرف المتخصص من الكلية، وناظر المدرسة، والمعلم، والمرشد الأكاديمى، ويقوم المشرف بزيارة الطالب مرة واحدة أسبوعياً على أن يكون الطالب على علم بموعد الزيارة.

ويشترك الطالب فى تقويم نفسه يومياً، إذ لابد أن يكتب فى سجل الإعداد يومياً تعليقه على الدروس التى قام بتدريسها، كما يقوم نفسه أمام المشرف سواء شاهده المشرف فى هذه الدروس أم لم يشاهده. وللطالب الحق فى التظلم من تقدير المشرف إلى المسئول عن التربية العملية، ثم رئيس قسم طرق التدريس، كما أن له الحق فى التظلم من هؤلاء جميعاً بطلب الممتحن الخارجى كشخص محايد ليقوم عمل الطالب.

طرق التدريس المستخدمة وتقويم الطلاب:

١- يقوم التدريس على أساس مجموعات صغيرة يمكن أن تنمى علاقات مهنية طيبة بين الطلبة وهيئة التدريس.

٢- لكل عدد من الطلاب مرشد خاص بهم يساعدهم فى الحصول على صورة عامة من البرنامج، ويقدم لهم النصح، ويزكى الطالب للعمل بعد انتهاء الدراسة، كما يقود المرشد مجموعة الطلاب من المدرسة أثناء التمرين العملى.

٣- تتنوع طرق التدريس لتشمل:

أ - المحاضرات والسيمنارات.

ب- التطبيق العملى واستخدام الورش التعليمية.

جـ - العروض السمعية والبصرية.

د - التدريس المصغر.

هـ - برامج الدراسة المستقلة للطالب.

و – التوجيه والإرشاد الذى يقوم به المرشد أو الموجه الأكاديمى.

ز – مناقشة العمل فى المدرسة.

ويتم تقويم الطالب على أساس:

١- تقديمه لتقارير عن العمل مع الأطفال، او ملاحظة الأطفال، وبحيث تكون هذه التقارير مبينة على تقنيات دراسة الأطفال.

٢- العمل التطبيقى الشخصى.

٣- كتابة مقالات من ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة للمقالة الواحدة.

٤- الإيجابية فى السينمارات.

٥- إنتاج وتقويم الوسائل السمعية والبصرية.

٦- الامتحانات.

إعداد المعلم وتنميته المهنية بجامعة لندن:

ونعرض فميا يلى لنموذجين للنظام التكاملى والنظام التتابعى بجامعة لندن. وجامعة لندن هى جامعة فيدرالية كبرى .Mega university، تضم ٣١ مؤسسة تعليمية وبحثية، منها ١٩ مؤسسة جامعية منفصلة، ١٢ معهدا بحثياً، وهى أكبر جامعة فى المملكة المتحدة، يدرس بها ١٣٥ ألف طالب متفرغ، ٤٥ ألف فى برامج الدولية للجماعة.

أسست الجامعة عام ١٨٣٦ بمرسوم ملكى أمر بضم كلية لندن الجامعية، وكلية كنج King's Collegs ، ليصيراً معاً جامعة لندن الفيدرالية.

وتقع الجامعة فى قلب لندن، وتضم ١٨٠ مبنى، بالإضافة إلى مبان أخرى متعددة ومتفرقة، بعضها خارج لندن، فضلا معهد جامعة لندن فى باريس، الذى يقدم برامج لدرجات البكالوريوس والدراسات العليا باللغة الفرنسية.

وتقدم برامج إعداد المعلم بجامعة لندن فى معهد التربية بالجامعة Institute of Education (IOE) وكلية كينج King's College، وفق النظامين التكاملى والتتابعى معاً. ونعرض لهما فيما يلى:

١ – معهد التربية بجامعة لندن:

وهو كلية من كليات الجامعة، متخصص فى تقديم برامج الدراسات العليا والبحوث فى ميدان التربية بشكل أساسى. وهو يعتبر أكبر هيئة للبحوث التربوية فى المملكة المتحدة.

وقد أسس المعهد عام ١٩٠٩ كإحدى كليات جامعة لندن، استجابة لتقرير عن إعداد المعلم أصدرته اللجنة الفرعية للتعليم العالى، المنبثقة عن مجلس التعليم الفنى بلندن.

ودعت فيه إلى التوسع فى إعداد المعلمين فى الجامعات فى لندن، وقدمت اللجنة مشروعا لمجلس الجامعة بإنشاء كلية جديدة لإعداد المعلمين. وكان أن أنشئ المعهد وضم إلى الجامعة تحت اسمه الحالى University of London Institute of Education.

وقد قام المعهد بدور كبير فى إعداد المعلمينن وبخاصة بعد تقرير ماكنير عن إعداد المعلمين وشباب القادة، ومادعا إليه التقرير من إنشاء هيئات لمناطق التدريب Area Training Organizations لتنسيق عملية إعداد المعلمين فى المملكة المتحدة، وكان المعهد أحد هذه المناطق مسئولا عن منطقة لندن. وهذا يؤكد دوره الفعال والقائد فى إعداد المعلمين، وهو أيضا مركز للتميز.

ويضم المعهد عدة كليات وأقسام علمية، هى:

(١) كلية الأطفال والتعلم Facutly of Children and Learning وتضم الأقسام الآتية:

أ – تربية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائى.

ب – علم النفس والنمو البشرى.

جـ – وحدة بحوث العلوم الاجتماعية.

د – وحدة بحوث توماس كورام.

هـ – الفنون والإنسانيات.

و- الجغرافيا والرياضيات وعلوم المؤسسات.

ز- التعلم والمنهج والتواصل.

ح - معمل لندن للمعرفة.

(٢) كلية السياسة والمجتمع Facutly of Policy and Society

وتضم الأقسام الآتية:

أ - مركز الدراسات الطولية.

ب - التربية المستمرة والمهنية.

جـ - التربية المقارنة، والتربية مدى الحياة.

د - الأصول التربوية ودراسات السياسات.

هـ - مركز لندن للقيادة فى التعليم.

و- مركز البحوث القومية والتنمية للقراءة والحساب للكبار.

ز - العلوم الاجتماعية الكيفية.

(٣) مدرسة الدكتوراه:

وتضم المدرسة جميع طلاب البحوث بالمعهد، وإعدادهم للقيام ببحوث ناجحة تؤدى للحصول على درجات دكتوراه الفلسفة، ودكتوراه التربية، ودكتوراه علم النفس التربوى، ودرجات الماجستير القائمة على البحوث.

كما يقدم المعهد دراسات ما بعد الدكتوراه، وبرامج خاصة، فى موضوعات غير تقليدية .

برامج تربية المعلم:

ويعتبر معهد التربية بجامعة لندن أكبر معهد يقدم برامج لإعداد المعلم فى لندن، من خلال مداخل متنوعة بالتعاون مع أكثر من مائة مشارك من المدارس والكليات. وتشمل هذه البرامج مايلى:

أ - الإعداد التكاملى:

وهو الإعداد - كما هو معروف - على مستوى الدرجة الجامعية الأولى،

لهؤلاء الذين يتطلعون للتدريس للأطفال وفى قطاع التعلم مدى الحياة.

وهؤلاء يلتحقون بالمعهد للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، وهى برنامج بكالوريوس التربية BED، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات دراسية. والبرنامج فى تخصص واحد فقط هو تدريس الفنون، وهناك درجة بكالوريوس التربية مع الشرف لمن أنهوا البرنامج التأسيسى بالمعهد.

وهناك بجانب بكالوريوس التربية، درجتان فى التربية إحداهما للتدريس للأطفال ، والدرجة الثانية للتعلم مدى الحياة.

ويهدف برنامج بكالوريوس التربية إلى:

- اكتساب فهم متعمق وواسع لأسس التعليم والتعلم.
- تعميق وتوسيع المعرفة المهنية وفهم التربية.
- التفكير التأملى الخلاق فى الخبرات المهنية.
- تحصيل الأسس اللازمة للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS، من خلال الدراسة النظرية والميدانية.

ويتم تقويم الأداء من خلال أدوات ووسائل متنوعة، منها كتابة مقالات وتقارير وامتحانات تحريرية، بجانب تقرير بحثى (٧٥٠٠ كلمة) فى موضوع مهنى يحظى باهتمام شخصى أو ميدانى.

ب- الإعداد التتابعى:

ويتم هذا الاعداد من خلال برامج شهادة الدراسات العليا فى التربية PGCE، للحاصلين على مؤهل عال، وهناك:

- شهادة الدراسات العليا فى التربية – تعليم ابتدائى Primary PGCE
- شهادة الدراسات العليا فى التربية – تعليم ثانوى Secondary PGCE
- شهادة الدراسات العليا فى التربية – التعليم بعد الإلزامى Post Compulsory PGCE.

أما بالنسبة لشهادة الدراسات العليا فى التربية للتعليم الابتدائى، فإن المعهد يقبل

عدداً لا يتجاوز ٢٥٠ طالبا فقط لدراسة هذه الشهادة، تشمل الطـلاب المتفـرغين، والطلاب غير المتفرغين، وطلاب تخصص تدريس اللغات (مقابل أكثر من سـبعة الآف فى بعض كليات التربية فى مصر يقيدون بالدبلوم العامة فى التربية كل عام).

وتدار هذه الشهادة بالتعاون مع أكثر من ٣٥٠ مدرسة ابتدائية، مسئولة عن البرنامج وتطويره، من خلال روابط قوية بينها وبين المعهد.

ويبنى برنامج المعهد على أساس الوحدات الصغرى للدراسة (موديـولات Modules) ويعقد للطلاب المتقدمين اختبارات للقبول، للتأكد من لياقة المتقـدمين للعمل بالتعليم الابتدائى، وفق أدوات مقننة. وأما بالنسبة لدرجة شـهادة الدراسـات العليا فى التربية التعليم الثانوى، فإن الطلاب يقسـمون إلـى مجموعـات حسـب التخصص، بمعنى وجود شهادة لكل تخصص من التخصصات الآتية:

- الفن والتصميم.
- التعليم التجارى والاقتصاد.
- التربية للمواطنة.
- اللغة الإنجليزية.
- اللغة الانجليزية والدراما.
- الجغرافيا.
- التاريخ.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الرياضيات.
- اللغات الأجنبية الحديثة.
- الموسيقى.
- التربية الدينية.
- العلوم.
- العلوم الاجتماعية.

ويتم التقدم للالتحاق بشهادة الدراسات العليا فى التربية للتعليم الابتـدائى أو التعليم الثانوى للمتفرغين من خلال سجل إعداد المعلم دراسات عليا GTTR.

ويهتم المعهد بالوقوف على مدى معرفة الطالب المتقدم للالتحاق لتخصصه الأكاديمى ودرايته بالقضايا التربوية المعاصرة، من حيـث التشـريعات والمـنهج القومى ومعايير وزارة التعليم والمهارات، بجانب خبرات العمل التعليمى السـابقة للمتقدم.

وأما بالنسبة لشهادة الدراسات العليا فى التربية، لمـا هـو فـوق التعلـيم

الإلزامى، فإنها تعد الطالب للتدريس لمن هم بعد سن التعليم الإلزامى، بما يشمله من مؤسسات تقدم برامج الشكل السادس Sixth Form، وكليات التعليم الإضافى FE. وتضم الشهادة برامج قبل الخدمة للذين لم يسبق لهم العمل الرسمى، وبرامج لغير المتفرغين من العاملين بالتدريس لهذه الفئة.

ويقدم المعهد كذلك – فى مجال إعداد المعلم – برنامج الإعداد والتدريب المبنى على العمل Employment – based Training، وهو برنامج مهنى للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS فى انجلترا.

وبرنامج المعلم المتخرج GTP، يقدم للمعلمين الحاصلين على درجات جامعية، الذين يريدون الاستمرار فى العمل بالمدارس أثناء تدريبهم كمعلمين غير مؤهلين، يتدربون فى موقع العمل للحصول على وضع المعلم المؤهل QTS.

والالتحاق بهذا البرنامج قائم على اختبارات تنافسية، أساسها امتلاك الكفايات المبنية على المعايير.

كما يقدم المعهد برنامج حاول التدريس Try out Teaching، وقد صمم للطلاب الذين يدرسون بمؤسسات التعليم العالى، ويخططون للعمل بالتدريس ، ويقع هذا البرنامج فى إطار مشروع روابط الطلاب (SAS) Student Associates Scheme.

ويهدف هذا المشروع إلى:

- جذب الطلاب المتميزين والملتزمين فى تخصصات الرياضيات والكيمياء والفيزياء والتصميم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدخول مهنة التعليم.
- دعم الطلاب علميا لرفع مستويات طموحهم وتحصيلهم فى مدارس المناطق التى يعيشون فيها.

وهذا البرنامج يمثل أهمية كبيرة لرفع مستوى تدريس مواد هامة فى عصر المعرفة باستقطاب طلاب متميزين للتخصص فى مهنة التدريس.

التنمية المهنية للمعلمين:

وأما عن التنمية المهنية للمعلمين الممارسين، فإن المعهد يقدم برامج متنوعة، منها:

- برامج قصيرة فى ميادين متنوعة للتدريس للمعلمين فى مؤسسات ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية والثانوية والتعليم الإضافى.
- برامج قصيرة للمعلمين الذين يعملون فى مؤسسات أو برامج لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

هذا فضلاً عن برامج الماجستير والدكتوراه التى يقدمها المعهد، فى تخصصات متنوعة.

٢- كلية الملك King's College:

وتعتبر هذه الكلية جامعة للتعليم والبحوث فى لندن، وهى كلية فى جامعة لندن الفيدرالية. وقد أسس الملك جورج الرابع ودوق ولنجتون هذه الكلية عام ١٨٢٩، وهى أقدم ثالث جامعة فى انجلترا. وصارت اعتباراً من عام ١٨٣٦ واحدة من الكليتين المؤسستين لجامعة لندن.

ويكفي للدلالة على المستوى العالى لهذه الكلية ذكر أن عشرة من خريجها قد حصلوا على جائزة نوبل. وتمتلك هذه الكلية عدة أحرام تتوزع داخل لندن وخارجها، وتضم الكلية تسع مدارس وأقسام علمية، هى:

أ – الفنون والإنسانيات.

ب – الطب الحيوى وعلوم الصحة.

جـ – معهد الأسنان.

د– معهد الصحة النفسية.

هـ – القانون.

و– العلوم الطبيعية والرياضية

ز– التمريض وعلم التوليد.

ح – العلوم الاجتماعية والسياسة العامة.

وتضم مدرسة العلوم الاجتماعية والسياسة العامة، عدة أقسام هى:

- قسم دراسات الدفاع.
- قسم التربية والدراسات المهنية.
- قسم الجغرافيا.
- قسم الإدارة.
- قسم الاقتصاد السياسى.
- قسم بحوث العلوم الاجتماعية للعموم.
- قسم دراسات الحرب.

وهكذا نجد أن التخصصات التربوية تقع ضمن أقسام مدرسة العلوم الاجتماعية والسياسة العامة.

لكن العرض الذى سنقدمه فيما يلى سيبين تنوع ما يقدمه هذا القسم فى مجالات إعداد المعلم والدراسات التربوية فى مرحلتي الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

ويرجع استحداث الدراسات التربوية بالكلية إلى عام ١٨٩٠، كواحدة من كليات قليلة قدمت هذه الدراسات بين الجامعات والكليات البريطانية.

ويقدم القسم برامج عديدة التنوع على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا والبحوث، وهو واحد من أعلى ثلاثة أقسام فى الترتيب على مستوى البحوث وفقا لترتيب عام ٢٠٠٨. ونعرض فيما يلى لهذه البرامج:

أ – برامج مرحلة البكالوريوس (النظام التكاملى):

وتشمل هذه البرامج، التى تقدم وفقاً للنظام التكاملى، بكالوريوس تعليم اللغة الإنجليزية والتواصل، ودرجة أصول الدراسات التربوية.

أما عن بكالوريوس تعليم اللغة الإنجليزية، فإنه يهدف إلى تنمية فهم التربية والتعليم وأهميتها للمجتمع، وتعميق المعرفة النفسية والإجتماعية والفلسفية للقضايا

التربوية والتخصص اللغوى للتمكن من تدريسه، من حيث:

- كيفية وصف وتحليل البحث اللغوى.
- دراسة اللغة الإنجليزية كوسيط للتواصل فى العالم المعاصر.
- تعليم وتعلم الإنجليزية كلغة أجنبية ولغة ثانية.
- استخدام اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى فى بيئات متعددة الثقافات. ويتضمن برنامج الدراسة ، ما يلى:

١- السنة الأولى: دراسة الموديولات الآتية: اللغة والاتصال - تحليل الإنجليزية (١) مدخل لدراسة اللغويات الاجتماعية - تعلم اللغة- فلسفة اللغة.

٢- السنة الثانية: دراسة الموديولات الآتية: مناهج البحث فى دراسة اللغة التطبيقية (١) ودراسة اثنين من: معاجم الإنجليزية - قواعد الإنجليزية - الصوتيات الإنجليزية، ودراسة ٤ من: اللغويات النفسية (١)- تعليم اللغة - إنجليزيات العالم- تحليل الخطاب- المتحدث - التعدد اللغوى واللغات فى الاتصال- اللغة والتنور- العمل بالنصوص - اللغة والاتجاهات والأيديولوجيا- لغة أجنبية حديثة.

٣- السنة الثالثة: دراسة الموديولات الآتية: رسالة فى دراسات اللغويات التطبيقية واختيار ستة موديولات من: ثقافة اللغة والمجتمع وقضايا معاصرة فى تعليم اللغة - اللغويات النفسية (٢) - تحليل الخطاب المكتوب- سياسة اللغة وتخطيطها- اكتشاف لغة الطفل - اللغة والوسائط الجديدة- لغة أجنبية حديثة.

ويظهر من قراءة هذه الموديولات خلوها تماما من المقررات التربوية التقليدية التى يدرسها طلابنا، وربط التعلم وطرق التدريس بتعليم اللغة مباشرة، وهو ما يعرف بتمهين المادة.

ونفس الأمر بالنسبة لبكالوريوس تعليم اللغات الحديثة، حيث نجد تعليم اللغة الأجنبية الحديثة. والأسس النفسية لتعلم اللغة، وهكذا.

وأما عن درجة أصول الدراسات التربوية، فقد صممت للعاملين بالتعليم الابتدائى والثانوى، بمن فيهم مساعدى المعلمين والمدربين - ومدة الدراسة

للحصول على الدرجة عامان جامعيان.

وتقدم فى هذه الدرجة مقررات عن نمو الفرد وتطور معارفة وخبراته، بهدف:

- فهم دور العوامل الاجتماعية والتاريخية، فى وجود البنية التربوية الراهنة.
- تنمية الفهم والثقة فى استخدام مهارات الدراسة، والتعلم المستقل والتنور الأكاديمى.
- التأمل فى السياق المهنى والأهداف التعليمية.
- فهم عملية نمو الطفل.
- دراسة استخدام نظرية المنهج وتصميمه.
- فهم كيفية استخدام التقييم كوسيلة لتحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.

وتسير الدراسة فى هذه الدرجة وفق موديولات يدرسها الطالب، على النحو الآتى:

أ – السنة الأولى: يدرس الطالب الموديولات الآتية:

- تنمية المهارات للدراسة الأكاديمية (١).
- كيفية تعلم الأطفال.
- التعليم والمجتمع والتعلم.
- تعلم الطفل فى السياق المجتمعى.
- تنمية المهارات للدراسة الأكاديمية (٢).
- المنهج القومى: اللغة فى المدرسة (الإنجليزية – لغات البيئة).
- المنهج القومى: العلوم والتكنولوجيا والرياضيات.
- ورش عمل عن المنهج القومى.

ب– السنة الثانية: يدرس الطالب الموديولات الآتية:

- مدركات الطفولة: البنى الاجتماعية للطفولة – حقوق الطفولة– أمان الطفولة.
- السياسة والممارسة من أجل الدمج والمشاركة.

- العدالة الاجتماعية والتعليم.
- التقييم فى التربية.
- تعلم التلميذ فى السياق المجتمعى.

والمتامل فى هذه الموديولات يجد أن التمهين سمة رئيسية لها، فى ارتباط الجميع بالميدان التخصصى من ناحية، والنواحى الثقافية أيضاً.

ب – برامج الدراسات العليا (النظام التتابعى).

وتقدم الكلية درجة شهادة الدراسات العليا فى التربية PGCE أيضاً مثلما عليه الحال فى معهد التربية بالجامعة. لكن ثمة ملاحظة هامة هنا، وهى أنه إذا كان المعهد يصنف هذه الشهادة وفقاً للمراحل التعليمية، ابتدائية وثانوية، فإن هذه الكلية تصنفها وفقاً للتخصص، وهكذا نجد:

- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى الكلاسيكيات.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى اللغة الإنجليزية.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى الرياضيات.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى اللغات الأجنبية الحديثة.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية فى العلوم.
- شهادة الدراسات العليا فى التربية الدينية.

وبرامج هذه الشهادات تمثل الطريق لإعداد المعلم للوصول إلى وضع المعلم المؤهل QTS. وتقدم هذه البرامج للمتدربين أفكاراً نظرية وعملية عن تدريس التخصص وطرق النمذجة عن كيفية تدريسه داخل الفصل.

وكمثال لإحدى هذه الشهادات نجد أن برنامج تخصص نظم المعلومات والاتصالات يمكن دارسيها فى الدرجة الجامعية الأولى من أن يكونوا معلمين فعالين لها فى المدارس الثانوية.

ويركز البرنامج على التعلم من خلال التأمل النقدى فى النظرية والتطبيق،

والمناقشة مع الزملاء.

ويقوم الطلاب خلال دراستهم بتطبيق فهمهم المتنامى للتعلم فى التـدريس، ويتم تشجيعهم ليمكنوا التلاميذ من التفكير، عندما يقومون بتحليل القضايا المعتمـدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمشكلات المتصلة بها.

ولعله من الملامح الهامة، الاهتمام بعقد مقابلات للطلاب المتقدمين للالتحاق بهذه الشهادات للوقوف على قدراتهم على التدريس، من خلال عدة أنشطة يكلفـون بها فى أثناء المقابلات.

وتبنى برامج هذه الشهادات بالمزج بين الواقع المدرسى (المنهج القـومى والسياق البيئى والمجتمعى)، والبحوث كأساس للمنهج والتعليم Research-based، والتكامل بين النظرية والتطبيق، والشراكة بين الجامعة والمدارس.

وتقدم الكلية – فى إطار الإعداد التتابعى – درجة ماجستير الآداب (التربية) فى تخصصات تربوية متنوعة، من أهمها:

- الماجستير فى التربية، تخصص: القياس التربوى.
- الماجستير فى التربية، تخصص دراسات الطفل.
- الماجستير فى التربية، تخصص الفنون الإبداعية فى الفصل.
- الماجستير فى التربية، تخصص الإدارة: المدرسية والصفية.
- الماجستير فى التربية، تخصص السياسة والمجتمع.
- الماجستير فى التربية، تخصص: تعليم اللغة الإنجليزية واللغويات التطبيقية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: التربية اليهودية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: الدراسات التربوية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: التربية الدينية.
- الماجستير فى التربية، تخصص: الدراسات الاجتماعية.

ولعل التوسع فى تقديم برامج الدراسة للحصول على الماجستير عن طريق دراسة مقررات، وعن طريق البحث، تكون مواكبة لما ينـوى الاتحـاد الأوربـى

إدخاله من تطوير بضرورة حصول المعلم على الماجستير كشرط للعمل بالتدريس.

وقد يكون مجديا تناول درجة الماجستير في الإدارة، باعتبارها – كما تقدمها الكلية– ذات صلة بكل من يعمل فى حقل التعليم، ويوضع في مواقف تعليمية. إذ إن برنامج هذه الدرجة برنامج قائم على الدراسات البينية، من تناول للسياسات وعلم الاجتماع والعلوم السياسية، والاقتصاد، والتاريخ، وصنع القرار المعاصر، والقائم أيضا على اعتبار (حل المشكلة) مدخلا تعليميا تربوياً وإدارياً يلائم الإدارة التربوية، ويهدف إلى الفحص النقدى للقضايا.

ويتضمن البرنامج دراسة الإصلاح التربوى والقيادة والتغير الاجتماعى، وتنمية المعلم، والأسواق التعليمية، وفعالية المدرسة، والتطوير المدرسى، والتقويم التعليمى، والعلاقة بين السياسات والممارسات، وقضايا السلطة والمسئولية، وقضايا الجنس والنوع والسياسات الصغرى للمنظمات التربوية.

ويهدف البرنامج من خلال دراسة هذه الموضوعات إلى:

- تقديم فرص التفكير التأملى للممارسات الإدارية الراهنة في المدارس والكليات والجامعات.
- أسبقية قضايا الإدارة التعليمية الراهنة في ظل عواملها التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسة.
- تقديم مرشد نقدى للأدبيات التربوية الإدارية المكثفة.

وواضح أن البرنامج ، من حيث محتواه وأهدافه، برنامج غير تقليدى، لا يقوم على تناول ودراسة مواد تجاوزها التطور، ولكنه يقوم على المعاصرة والربط بالسياق، التأكيد على إحساس الطالب بجدوى ما يدرسه، فضلاً عن دعمه لمجتمع المعرفة، بتكوين إدارى تربوى ناقد ومتأمل.

تعليق عام:

ونخلص مما سبق إلى عدة أمور هامة، هى:

١– أن هناك إحساساً مستمراً بحاجة النظام التعليمى، قبل الجامعى والعالى إلى

التطوير لمواكبة المتغيرات الوطنية والعالمية.

٢- أن هناك شعوراً بأن نظام إعداد المعلم لا يواكب الجهـود المبذولـة لتطـوير التعليم، ومن ثم ضرورة تطويره باستمرار.

٣- أن النظام التكاملي والنظام التتابعي، يوجدان جنبا إلى جنـب، وأن التطـوير يشملهما معاً، دون تفضيل أي منهما على الآخر.

٤- أن مؤسسات إعداد المعلم، تتولى أيضا مسئوليات التنمية المهنية للمعلمين فـي أثناء الخدمة.

٥- أن مسئولية رسم سياسات إعداد المعلم، ووضع ضوابط ونظم العمل مسـئولية جهاز مختص بذلك، قد يتغير مسماه، ولكن هناك تأكيد على دوره وأهميته. ويتولى هذا الجهاز أيضا مسئولية ضمان الجودة والاعتماد، ومتابعـة جـودة الأداء بعـد الاعتماد.

بل إن هذا الجهاز هو الذي يعتمد البرامج قبل طرحها وقبول طلاب بهـا، ضمانا لجودتها. ويتم تطبيق هذا النظام على كافة مؤسسات إعداد المعلم، ولا تترك مسئولية ذلك للكليات أو الجامعات.

نظام تربية المعلم فى فرنسا

تطور نظام إعداد المعلم فى فرنسا تطوراً جذرياً فى العقود الأخيرة، وفى نقلة نوعية كبيرة، تمثلت فى تغييرات راديكالية غير مسبوقة يستوى فى ذلك معلم المدرسة الابتدائية، ومعلم التعليم الثانوى بمدرسيته المتوسطة والعليا.

ونرى أنه من الضرورى تقديم عرض تاريخى موجز لتطور إعداد المعلمين فى فرنسا، حتى نقف على ما طرأ من تغييرات، سميناها بالتغيرات الراديكالية.

كان قانون جيوزو Guizot Law لعام ١٨٣٣ ينظم نظام التعليم الابتدائى فى فرنسا، إذ كان على كل بلدية يقيم بها أكثر من ٥٠٠ شخص تقديم تعليم ابتدائى للذكور، ودفع مرتبات المعلمين به. وقد أنشئت مدارس المعلمين (النورمال) école normales لإعداد المعلمين لهذه المدارس الابتدائية، وفقا للقانون المشار إليه كإلزام لأقسام التعليم لتمويل هذه المدارس.

وقد طبق القانون فقط على مدارس النورمال للذكور، إلى أن صدر قانون آخر عام ١٨٧٩، عرف بقانون فيرى Ferry Law، ألزم أقسام التعليم بمد مهلة التزامها إلى مدارس النورمال للبنات، بإنشائها وتمويل أنشطتها.

ولم يكن هناك تنظيم واضح لمدارس النورمال إلى أن صدر عام ١٨٨٧ قرار وزارى قدم شروحاً تفصيلية لأنشطة وتنظيم مدارس النورمال للمعلمين école normales d'instituteurs، وبرامج الإعداد بما فيها التدريب العملى الذى تقدمه. وكانت هذه المدارس تقبل الحاصلين على الشهادة الأولية، Brevet élémentaire البالغين من العمر من ١٦-١٨ سنة بعد اجتياز اختبار للقبول. وكانت مدة الدراسة ثلاث سنوات، يتقدم الطلاب فى نهايتها لامتحان الشهادة العليا Brevet Superieur ويعين الحاصلون على هذه الشهادة لمدة سنتين تحت الاختبار كمتدربين فى المدارس العامة، يحصلون فى حالة نجاحهم فى التدريب على شهادة القدرة أو الكفاءة المهنية CAP واعتبر المعلمون بالمدارس الحكومية اعتبارا من

عام ١٨٨٩، أي بعد سنتين، من القانون السابق موظفين رسميين.

وقد حدث أن قامت حكومة فيشى Vichy عام ١٩٤٠ بإلغاء مدارس النورمال، واعتبرتها ضد النظام العام واستبدلت بها معاهد التدريب المهنى، واشترطت حصول المعلمين للمدارس الابتدائية على شهادة الثانوية العامة (البكالوريا). وقد أعيدت مدارس النورمال مرة أخرى بعد تحرر فرنسا من الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية.

وتغير النظام عقب الحرب العالمية الثانية، وبالتحديد عام ١٩٤٧، حيث كان هناك مستويان لإعداد معلم التعليم الابتدائى، المستوى الأول للطلاب البالغين من ١٥-١٧ سنة ويدرسون الحلقة الأولى ويحصلون على شهادة الدراسات العامة، والمستوى الثانى للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧-١٩ سنة الحاصلين على البكالوريا. وتستمر مدة الدراسة للفئة الأولى إلى عام واحد، أما المستوى الثانى فإن تدريبهم يستمر لمدة عامين فقط.

وإزاء التوسع فى التعليم الابتدائى فى الستينات، اقتصر القبول للإعداد للعمل كمعلم بالمدارس الابتدائية على الحاصلين على البكالوريا للدراسة بمدارس النورمال لمدة عام واحد، ثم صارت مدة الدراسة عامين اعتباراً من ١٩٦٨.

وقد تم إلغاء قبول الحاصلين على البكالوريا عام ١٩٧٨ بمدارس النورمال، حيث يلتحقون أولا بمؤسسات للتعليم الإضافى للدراسة لمدة سنتين. واعتباراً من عام ١٩٨٤ فإن جميع معلمى المدارس الابتدائية كانوا يتلقون إعداداً مهنياً لمدة عامين، يحصلون بعده على شهادة فوق المتوسط للعمل فى التعليم.

وأما بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى الكوليج Colléges والليسيه Lycées التى ظهرت عام ١٨٠٢، فإن مسماهم الوظيفى هو أساتذة مجازين Professeurs agrégés بدءاً من عام ١٨٠٨. وكان توظيفهم يتم من خلال مدارس النورمال، اعتماداً على امتحان بدأ تطبيقه عام ١٨٢١.

وقد طبق قانون جيوزو Guizot السالف ذكره اعتباراً من عام ١٨٣٣ على

هؤلاء المعلمين، ثم قانون فيرى Ferry أيضاً.

وعندما تحولت المدارس الابتدائية العليا عام ١٩٤١ إلى الكوليج، ظهرت شهادة جديدة هى شهادة الكفاءة للتدريس بالكوليج (المدرسة المتوسطة) CAPES، وكانت مدة الدراسة سنة واحدة بمراكز تدريب المعلمين.

ونظراً لوجود عجز فى أعداد المعلمين صدر قرار وزارى فى فبراير ١٩٥٧ أنشئت بمقتضاه معاهد لإعداد معلمى المدارس الثانوية IPES. وكان الطلاب الذين يعدون للحصول على الـ CAPES يعينون قبل حصولهم على الترخيص، ويتلقون مكافآت فى أثناء الدراسة، كما كانوا يعفون من الامتحان النظرى للشهادة، مقابل تعهدهم بالعمل معلمين لمدة عشر سنوات.

ورغم ذلك ظل العجز قائماً، نظراً لعدم الإقبال الكافى بمعاهد إعداد معلمى المدارس الثانوية، مما أدى إلى الاستعانة بمعلمين مساعدين خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين.

وقد اتخذت عدة إجراءات لزيادة أعداد المعلمين المطلوبين للعمل بالمدارس الثانوية، منها إنشاء شهادة الكفاءة للتدريس بالكوليج CAPCEG عام ١٩٦٠، ثم شهادة الأساتذة المجازين للعمل بالليسيه PEGC عام ١٩٦٩. وقد أدى ذلك إلى توفير أعداد كبيرة من أساتذة المدارس الثانوية (الليسيه)، حتى انتهى ذلك عام ١٩٨٧.

وقد وضعت وزارة التربية الوطنية سياسات متعددة لمواجهة ترك المعلمين للدراسة والتوجه نحو التوسع التعليمى وتخفيض كثافات الفصول، مما أدى إلى التوسع فى الدراسات الجامعية لإعداد المعلمين، وخلق بيئة ثرية للدراسة للراغبين فى العمل بالتعليم وزيادة وظائف، وأضاف قيمة كبيرة لمهنة التعليم.

مدارس المعلمين العليا:

وتعتبر مدارس المعلمين العليا École Normale Superieure من المؤسسات ذات السمعة العالية بين مؤسسات التعليم العالى من جامعات وغيرها،

وهى مؤسسات خارج إطار التعليم الجامعى.

وقد أسست هذه المدارس إبان الثورة الفرنسية، بهدف تزويد الجمهورية باحتياجاتها من المعلمين، الذين أحسن إعدادهم وتدريبهم، وفق نظام لترقية الفكر النقدى والقيم المدنية للتنوير، مما جعلها مؤسسات للصفوة، تتولى تخريج قادة الفكر للمجتمع الفرنسى، وقادة العمل الحكومى والأكاديمى.

كما قدمت هذه المدارس لفرنسا فلاسفة وكتابا وعلماء ورجال دولة، حصل من بينهم أكثر من ١٢ خريجا لجائزة نوبل، و ١٠ على ميداليات فى الرياضيات والاقتصاد. وقد جاء ترتيبها الـ ٣٣ بين أفضل جامعات العالم عام ٢٠١٠.

وتشترك هذه المدارس العليا للمعلمين، مع غيرها من المدارس العليا فى فرنسا بأنها تختار طلابها من طبقات عليا، بشرط اجتيازهم اختبارات انتقاء تنافسية، يدرسون بعدها لمدة أربع سنوات للحصول على الأستاذية، وهى التى تسمح لهم بالتدريس فى المدارس الثانوية (الليسيه) أو الجامعات.

وتقيم مدرسة المعلمين العليا فى ليون Lyon صلات قوية مع الجامعات، وبخاصة الدراسات التحضيرية بها التى تعد الطلاب لاختبارات تنافسية للالتحاق بها، حيث يمكن للطلاب التقدم بعد عامين للامتحان الأول من الدراسة الجامعية، ويعقد امتحان ثان للطلاب الذين لا يدرسون بالفصول التحضيرية. كما يمكن للطلاب التقدم لاختبار القبول للماجستير أو الدكتوراه، أو امتحان السنة النهائية للدرجة الجامعية الأولى التى تقدم بالمشاركة مع إحدى جامعات ليون.

أما مدرسة المعلمين العليا فى باريس Paris، وهى التى تنظر إلى نفسها باعتبارها مؤسسة تعليم عال للصفوة للدراسة للدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا وكمركز للتميز فى البحث العلمى، فإن نظام القبول بها يعتبر نظاماً تنافسياً على درجة عالية، وفق اختبارات انتقائية تحريرية وشفوية، وتقدم المدرسة دراسات لدرجات الديلوم والماجستير والدكتوراه.

وأما مدرسة المعلمين العليا فى كاشون Cachan، فإنها تقدم نوعين من اختبارات القبول، الأول لمن يسمون النورماليان Normalien وهو اختبار انتقائى مفتوح للفرنسيين ومواطنى دول الاتحاد الأوربى الأخرى، والاختبار على مستويين.

أ – للالتحاق بالسنة الأولى بالمدرسة، لمن درسوا لمدة عامين بالفصول التحضيرية بالجامعات، للدراسة لمدة ٤ سنوات.
ب – للالتحاق بالسنة الثالثة بالمدرسة، بعد السنة الأولى من دراسة الماجستير، أو للحاصلين على الدرجة الجامعية من مدارس عليا فى تخصصات الهندسة والاقتصاد والأعمال.
والاختبار الثانى للطلاب الراغبين فـــى الدراســـة لدرجـــة الماجســـتير أو درجـــة الدكتوراه، وهو اختبار يتوقف على مستوى الدرجة المتقدم إليها الدارس.

وتتنوع التخصصات الأكاديمية بهذه المدارس، لتشمل: البيولوجى والكيمياء والفيزياء والرياضيات والجيولوجيا والتاريخ والجغرافيا وعلوم الأرض والفضـــاء، وعلوم الحاسب، والهندسة الحيوية والهندسة الطبية والاقتصـــاد والإدارة والعلـــوم الاجتماعة واللغات، والفنون والقانون والتربية البدنية والرياضية.

وتعتبر مدارس المعلمين العليا مراكز أبحاث علمية متميزة، بسبب القبـــول الانتقائى بها للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج البحثية المنفذة والإمكانـــات المتاحة.

ويرجع الإبقاء على هذه المدارس العليا، وعدم ضمها إلى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين إلى تميز هذه المدارس وعلو مستوى الأداء والتقييم الدولى المتميز لها.

التغير الراديكالى لتربية المعلم فى فرنسا:

ويشهد عام ١٩٨٩، ما أطلقنا عليه التغيير الراديكالى فى إعداد المعلمـــين، بصدور قانون التوجيه Orientation فى ١٠ يوليو ١٩٨٩ بإنشاء المعاهد الجامعية لتكوين المعلمـــين Instituts Universitaires de Formation des Maitres IUFM ، كبديل عن جميع مؤسسات إعداد معلمى المدارس الابتدائية والمتوســـطة والثانوية (العامة والتكنولوجية والمهنية)، ما عدا المدارس العليا للأساتذة ENS.

وقد بدأت هذه المعاهد، التى تسير وفقا للنظام التتابعى، العمل اعتباراً مـــن العام الدراسى ١٩٩١/ ١٩٩٢. وقد تغير بناء على القانون المشار إليه فى الفقـــرة السابقة مسمى معلمى المـــدارس الابتدائيـــة إلـــى professeurs des écoles أى أساتذة المدارس، يعينون بعد حصولهم على الترخيص بمزاولة المهنة.

وهكذا ألغت فرنسا نظام الإعداد التكاملى للمعلمـــين للمـــدارس الابتدائيـــة

والمتوسطة والثانوية، موحدة مسمى معاهد الإعداد، وفقاً للمسمى السابق ذكره، باستثناء المدارس العليا للأساتذة.

وقد خرجت هذه المدارس إلى حيز الوجود عام ١٩٩٠/١٩٩١ لتحل مكان:

أ – مدارس المعلمين Ecole Normale ، التى كانت تعد معلمى الابتدائى وما قبله.

ب– المراكز التعليمية الإقليمية PBR، التى كانت تعد أساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوى، والتى كانت تقبل الحاصلين على الليسانس، لإعدادهم لمسابقة CAPES (+1 License)، والأستاذية aggregation (control+1).

جـ – مدارس المعلمين القومية ENNA، التى كانت تعد معلمى المدارس التجارية، وقد كان الهدف منها توفيق أوضاع إعداد المعلمين، تحت مسمى وظيفى واحد، هو Professeur، وداخل مؤسسات متنوعة المستويات والمسميات، وتحقيق أهداف أخرى، هى:

أ – إعداد الطلاب لمسابقات التوظف، وهى مهمة السنة الأولى بالمعاهد.

ب – إعداد المعلمين قبل الخدمة لمسابقات متنوعة على المستوى القومى، وهى مهمة السنة الثانية بالمعاهد.

وتعتبر السنة الثانية، بهذه المعاهد، هى السنة الدراسية ذات الأهمية الكبرى، والأنشطة النظرية والعملية الأكثر، إلى درجة أن هذه المعاهد يمكن أن تختزل فى هذه السنة، على أساس أن بعض الطلاب قد لا يلتحقون بالسنة الأولى، كما سنوضح فيما بعد.

ومن هنا، فإنه يمكن القول بأن أبرز وظائف هذه المعاهد، هى:

١– **الإعداد للمسابقات:** إذ إن مهمة السنة الأولى بالمعهد تعد الطلاب لعدد من المسابقات حسب المدرسة التى يعدون أو يريدون العمل بها، فيتقدم الراغبون فى العمل بالمدارس الابتدائية وما قبلها إلى مسابقة CRPE، والراغبون للعمل بالتعليم المتوسط والثانوى إلى مسابقة CAPES، والراغبون فى العمل بالكليات والثانويات الفنية إلى مسابقة CAPEPS. والراغبون فى العمل بالمدارس المهنية إلى مسابقة CAPLP، والمرشدون التربويون إلى مسابقة CPE.

٢– **إعداد المعلمين:** حيث إن السنة الثانية، وهى سنة إلزامية لمعلمى المستقبل، يلتحق بها إجبارياً جميع الطلاب، وفق قائمة من المهارات والكفاءات تحددها وزارة

التربية، وتدرب المعاهد طلابها لاكتسابها.

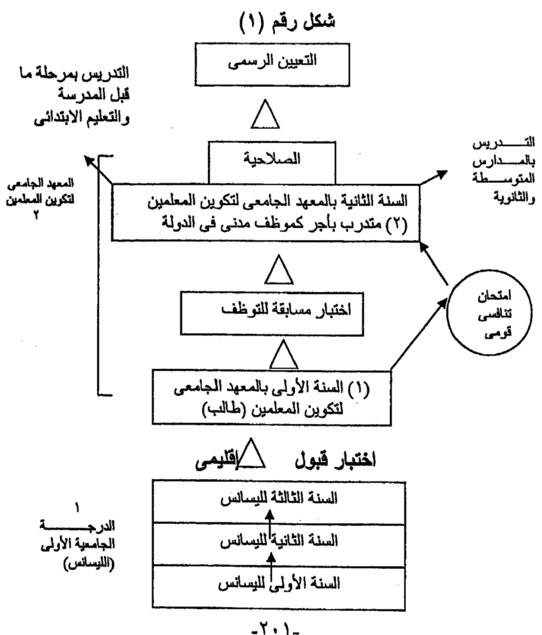
٣- **التعليم المستمر:** إذ تقوم المعاهد بمهمة تدريب المعلمين، وفقاً للبرامج التى تعلن عنها هذه المعاهد.

ويقوم أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد بدورهم كمدربين، وهم خليط من الأكاديميين، وخبراء التعليم ، ومعلمى المدارس ممن لهم خبرات تدريسية، والباحثين، وخبراء من تخصصات متنوعة.

برنامج إعداد المعلم فى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين:

ويوضح الشكل الآتى برنامج إعداد المعلم، الذى يستمر لمدة خمس سنوات، ثلاث منها دراسة جامعية، وسنتان للدراسة بالمعاهد الجامعية لتكوين المعلمين.

شكل رقم (١)



ويظهر من الشكل السابق أن هذا النظام هو النظام التتابعى، حيث:

١- يلتحق الطالب الحاصل على شهادة إتمام التعليم الثانوى (البكالوريا) بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس) فى التخصص الذى يدرسه.

ويلاحظ هنا مايلى:

أ – كثير من الجامعات الفرنسية تقدم دراسات للحصول على درجة الليسانس، يتضمن بعضها دراسة مقررات تربوية فى السنتين الثانية والثالثة.

ب- تضمن النظام الأوربى الجديد، الذى جاء به إعلان بولونيا، وهو نظام LMD (L) الليسانس، (M) الماجستير، (D) الدكتوراه، بعض المقررات التى خطط لها خصيصا للطلاب الذين يختارون العمل المهنى فى التدريس.

٢- يتقدم الطالب الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى، الراغب فى العمل فى التدريس إلى المعهد الجامعى لتكوين المعلمين، وإذا تم قبوله (وفقا لما سنفصله فيما بعد) يدرس فى العام الأول بالمعهد كطالب.

٣- يتقدم الطالب الناجح فى السنة الأولى لاختبار التوظف، وهو اختبار تنافسى، تنظمه وزارة التربية الوطنية، وأجهزتها المحلية المسئولة عن ذلك كما يمكن للطالب الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس)، ممن درسوا المقررات التربوية التقدم لهذا الاختبار مباشرة، دون دراسة السنة الأولى بالمعهد الجامعى لتكوين المعلمين.

٤- يلتحق الطلاب الناجحون فى اختبار التوظف بالسنة الثانية بالمعهد الجامعى لتكوين المعلمين. وتضمن برنامج الدراسة (الذى سنتناوله فيما بعد) دراسة مقررات، وتدريب عملى فى المدارس مع مسئولية كاملة عن الفصل الذى سيدرس لطلابه، وإعداد رسالة مهنية تربوية.

ودراسة برنامج السنة الثانية تعد إجبارية لجميع الناجحين فى اختبار التوظف.

٥- ويرتكز الحصول على الصلاحية أو الترخيص بمزاولة مهنة التدريس على

معايير مستقاة من الدراسة بالسنة الثانيه بالمعهد.

٦- يصدر قرار التعيين من بين المتدربين الذين حصلوا على الصلاحية، وفقا لاحتياجات ورؤى وزارة التربية.

ويظهر مما سبق أن هناك تغييرا جذريا قد حدث فى نظام تكوين المعلم أيا كان تخصصه أو المرحلة الدراسية التى يعد للعمل بها بإنشاء هذه المعاهد .

رسالة المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين:

المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين مسئولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة. كما تتولى تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، والقيام بالبحوث فى كافة مجالات التربية والتعليم. وتقدم المعاهد للطلاب التدريب الميدانى الذى يعينهم على النجاح فى اختبارات التوظف، والقيام بدورهم كمهنيين محترفين.

وتتولى هذه المعاهد إعداد المعلمين للمراحل التعليمية التالية:

١- مرحلة ما قبل التعليم الإلزامى. والمعلمون يدرسون للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- مرحلة التعليم الابتدائى الإلزامى (من ٦-١١ سنة). والمعلمون لهذه المرحلة يدرسون للأطفال (من ٦- ١١ سنة) بالمدارس الابتدائية.

٣- مرحلة التعليم الثانوى الأدنى الإلزامى (من ١١-١٥ سنة). والمعلمون لهذه المرحلة يدرسون مقررات تخصصية محددة.

٤- مرحلة التعليم ما بعد الإلزامى، الثانوى الأعلى من (١٥-١٨ سنة). والمعلمون فى هذه المرحلة يدرسون لليسيه العامة والتكنولوجية، والليسيه المهنية.

وتعتبر الدولة مسئولة مسئولية كاملة عن السياسة التعليمية، وتضع وزارة التربية القواعد والإرشادات الخاصة بالتعليم والتدريس، وتصميم المناهج، وتعيين المعلمين والإداريين التعليميين، وتتولى التخطيط الإدارى وسياسات التدريب. وتتولى كل إدارة تعليمية محلية (تعرف باسم الأكاديمية Académies)، مهام هذه الإدارة فى نطاق جغرافى محدد، وتتولى تنفيذ سياسات الوزارة.

أنواع برامج التكوين ومستوياتها:

تعتبر المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين مؤسسات تعليم عال تديرها الدولة، تقدم تكوينا تربويا قبل الخدمة على مستوى الدراسات العليا للمعلمين فى فرنسا.

وهناك ٣١ معهداً، منها ٢٦ معهداً موزعة علـــى الأكاديميـــات (الإدارات التعليمية)، وخمسة معاهد فى خارج فرنسا فيما وراء البحار.

وجميع هذه المعاهد – اعتباراً من عام ٢٠٠٥– صارت بمثابة معاهد تابعة للجامعات، وتم تنفيذ ذلك على جميع المعاهد بحلول سبتمبر ٢٠٠٨.

وتقدم المعاهد برنامجاً دراسياً مدته عامان. يقضى الطالب العام الأول منه فى الدراسة للإعداد لامتحان التوظف. أما العام الثانى فيدرس فيه المعرفة العمليـــة التطبيقية لممارسة المهنة.

ويختار الطلاب الذين يريدون التخصص للتدريس بالتعليم الثانوى، طريقـــاً من بين خمسة طرق للتكوين كمعلمين، وهى:

١- برنامج الدراسة للحصول على شـــهادة القـــدرة للتـــدريس بالمرحلـــة الثانيـــة .CAPES

٢- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة لتدريس التربية البدنية والرياضية .CAPEPS

٣- برنامج الدراسة للحصول على شهادة القدرة لتدريس المواد التقنية CAPET

٤- برنامج الدراسة للحصول على شـــهادة القـــدرة للتـــدريس باللســـيه المهنـــى .CAPLP

٥- برنامج الدراسة للحصول على شهادة التأهيل للتدريس المتقدمة بالتعليم الثانوى .Aggregation

والطلاب غير القادرين على الدراسة بالمعاهد الجامعية لتكوين المعلمـــين، يمكنهم الدراسة التى تقدمها المراكز الوطنية للتعليم من بعد، وهى نفس المقـــررات التى تقدمها المعاهد، كما يدرس الطلاب بمراكز التكوين التربـــوى الخاصـــة ذات

البرنامج الذى تقدمه المعاهد، إذا كانوا يرغبون العمل بالمدارس الخاصة التى تتعاقد معها الدولة.

نظام القبول بالمعاهد:

يمكن للطلاب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى التقدم للالتحاق بالمعهد الذى يختارونه، للإعداد لمهنة التدريس.

ويقدم الطالب إلى المعهد ملفا كاملاً عن تحصيله الدراسى وأنشطته ومؤهلاته، وخبراته السابقة، كما يشترط اجتيازه لما يعقده المعهد من مقابلات واختبارات وفحوص.

ويلاحظ أن القبول بالمعهد لا يضمن التعيين كمعلم، إذ ينبغى أن ينجح الطالب فى اختبار المسابقة الذى تعقده وزارة التربية بعد انتهاء الدراسة فى العام الأول. ويحصل الناجحون على شهادة القدرة (الكفاءة) لأستاذية المدارس CAPE ، التى تتيح لهم الالتحاق بالعام الثانى بالمعهد.

وقد اشترط، اعتباراً من عام ٢٠٠٩ حصول الطالب على الماجستير أو قيده بالسنة الثانية للماجستير لدخول امتحان المسابقة للتوظف.

وتتكون اختبارات المسابقة للتوظف من جزأين، اعتباراً من عام ٢٠٠٩، هما:

- الجزء الأول من الاختبارات، يتكون من امتحانين تحريريين:

أ – الأول فى اللغة الفرنسية والإنسانيات، إذ يطلب من المتقدم أن يقوم بتحليل نص لايزيد عن ١٠ صفحات فى مادة من المواد الآتية: الأدب– التاريخ– الجغرافيا – الفنون – التربية الخلقية، والإجابة عن أسئلة فى قواعد اللغة الفرنسية فى النص المقدم، وكتابة مقال فى نظرية المعرفة أو تاريخ المادة التى اختارها.

ب – الرياضيات والعلوم، حيث ينبغي أن يقوم الطالب بحل بعض المسائل الرياضية، وتحليل وثيقة علمية، ومناقشة أسئلة موضوعة.

- الجزء الثانى من الاختبار، ويشمل امتحانات شفوية وعملية:

أ – تدريب عملى على التدريس.

ب– مقابلة يناقش فيها نص يقدم للطالب.

ودخول امتحان المسابقة ليس قاصراً على طلاب المعاهد، ولكن يمكن لغيرهم التقدم إليه إما بطريقة مستقلة، وإما بعد التدريب عن طريق المركز الوطنى للتعليم من بعد. كما يمكن التقدم لهذا الامتحان أكثر من مرة وفى أكثر من أكاديمية.

هيئة التدريس:

تضم الهيئة التى تتولى التدريس لطلاب المعهد: أساتذة الجامعة، أساتذة بالتعليم الثانوى والتعليم الابتدائى، ونظار وموجهين بالتعليم، على أن يكون لهم جميعا خبرات عملية بالتدريس.

المنهج الدراسى لتكوين المعلم:

لم تضع وزارة التربية منهجاً قومياً للمعاهد، ولكن هناك إرشادات عامة تؤكد على أن المنهج المقدم ينبغي أن يصمم لضمان تلقى الطلاب تكويناً شاملاً يطور قدراتهم على التفاعل مع كل من حولهم.

ومن ثم يضع كل معهد من المعاهد خطة الدراسة الخاصة به ومحتوياتها للسنة الأولى والسنة الثانية، ويشترط موافقة وزارة التربية عليها.

وتوزع ساعات الدراسة بالمعاهد على النحو التالى:

١- ٣٣٠ ساعة للتدريب الميدانى. وينقسم هذا التدريب إلى: تقديم للتدريب وملاحظة التدريس، والتدريس المساعد للمعلم، ثم تولى المسئولية الكاملة للتدريس.

٢- من ٤٠٠ - ٧٥٠ ساعة، للتدريب على مجال أو مادة التخصص.

٣- من ٣٠٠ - ٤٠٠ ساعة، للتدريب العام.

وقد وضعت وزارة التربية عام ٢٠٠٦ إطاراً عاماً إصلاحياً يؤسس للمعرفة والمهارات، التى ينبغي أن يكتسبها جميع المعلمين، هى:

١- التصرف بطريقة خلقية ومسئولية.

٢- الكفاءة فى اللغة الفرنسية للتدريس والتواصل.

٣- الكفاءة فى التخصص الذى سيدرسه المعلم ومعرفة عامة متقدمة.

٤- التخطيط لتدريس مادة التخصص.

٥ - تنظيم العمل فى الفصل المدرسى (الصف).

٦- احترام تنوع الطلاب.

٧- الكفاءة فى تقويم الطلاب.

٨- معرفة شاملة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٩- العمل فى فرق عمل والتعاون مع المدارس والشركاء الآخرين.

١٠- التدريب المستمر والإبداع.

وقد غطى إطار العمل المذكور على هذا النحو أسس التدريس، والتأكيد على أهمية تكامل التعلم النظرى مع الممارسة التطبيقية، والتقييم التكوينى الذى يضمن الكفاءة فى جميع المجالات.

وقد حدد الإطار مهمتين أساسيتين لمدارس التدريب، الأولى خلق بيئة داعمة، وقيادة المعلمين الجدد كموظفين بالدولة، والثانية تسهيل استخدامهم لكافة مهاراتهم التدريسية والقيادية.

ومن الملامح الهامة للتنسيق بين هذه المعاهد، وتبادل الخبرات والتشاور ورسم السياسات إنشاء مؤتمر مديرى المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين Conference des Directeurs d'IUFM وهو لجنة تضم مديرى الواحد والثلاثين معهداً عاليا لإعداد المعلمين فى فرنسا.

وهذه اللجنة مكان للحوار وتبادل الخبرات، وضمان إقامة علاقات بين المعاهد، وربطها بشركائها على المستوى القومى والدولى.

ويبلغ الاهتمام السياسى فى فرنسا مداه بإعلان رئيس الجمهورية ساركوزى فى مايو ٢٠٠٨ أن المعلمين ينبغي أن يتعلموا فى الجامعات فقط، وأنهم يجب أن يكونوا حاصلين على درجة الماجستير، وهو ما عرف بالماسترة Masterization، وأنهم ينبغي أن يجتازوا امتحان مسابقة تنافسياً.

وحدد رئيس الجمهورية موعداً تقوم المعاهد قبله (أكتوبر ٢٠٠٨) بإرسال خططها التنفيذية إلى وزارة التربية.

جدل فرنسى حول المعاهد:

ثمة جدل كبير فى فرنسا على مستوى وسائط الإعلام والأكاديميين حول هذه المعاهد، منذ إنشائها، حيث نشرت جريدة Le Figaro الفرنسية عدة مقالات وتحقيقات تنتقد المعاهدة، ومثلها جريدة Le Monde.

وكان مما ذكر أن هذه المعاهد تتسم بعدم الكفاءة، وأنه لا ضرورة لإنشائها وهى طفيلية أيضا، وأن الطرق والأساليب المستخدمة فى التعليم والتدريب بها، تجعل من الصعب تقييم أداء طلابها، وأنها حولت إعداد المعلم إلى حرفة أكثر منها مهنة، وأن هناك فجوة بين الكفايات النظرية والعملية مما يعتبر أحد أبرز جوانب الضعف بها.

وبلغ الهجوم على هذه المعاهد ذروته، عندما تم اقتراح مشروع قرار فى نوفمبر ٢٠٠٩ بمسابقة للماجستير، تمنحها المعاهد فى إطار خطط إصلاح التعليم وإعداد المعلمين فى فرنسا، بإنشاء درجة للماجستير تمنحها المعاهد للتعيين بالتعليم.

نظام تربية المعلم ومؤسساته فى رومانيا

كانت رومانيا إحدى دول شرق أوربا الشيوعية، وكان يحكمها حزب واحد هو الحزب الشيوعى، إذ إنها خلاف دول أخرى فى شرق أوربا لم يكن نظام الحكم فيها يسمح بوجود أحزاب أخرى. وكان الحزب الشيوعى صاحب الدور القيادى فى المجتمع. بل إن دور وقوة رئيس الدولة شاوشيسكو كانت أكثر مما كان فى دول شيوعية أخرى، وبخاصة فى الاستبداد والأوتوقراطية.

تم تأميم كل قطاعات الاقتصاد بدءاً من عام ١٩٤٨. كما مارست رومانيا استقلالا ملحوظا عن الاتحاد السوفيتى فى كثير من مناحى السياسة الخارجية، وفى علاقاتها مع الغرب، وإن كان اقتصادها قد سار على نهج النظام السوفيتى فى التخطيط المركزى.

وفى ديسمبر ١٩٨٩تم القضاء على النظام الشيوعى بمقتل شاو شيسكو وزوجته، وتولى اليسكو رئاسة الدولة، وتحول النظام من الشيوعية إلى الرأسمالية،

ومن الاستبداد إلى الديمقراطية.

أخذت الدولة فى الاهتمام بالاستثمار الأجنبى، منتهجة سياسة تقوم على ثلاثة مبادئ هى: المعاملة المتكافئة للاستثمار القومى والأجنبى، وحرية الأسواق الرومانية، وتقليل تدخل الدولة إلى أدنى مستوى.

وقد سمحت الدولة على ضوء ذلك لأية شركة أجنبية بتملك الأرض ورأس المال، والعمل الحر فى السوق داخلياً وخارجياً، كما سمح بتشغيل الأجانب فى الاقتصاد والإدارة، وغيرها.

وعلى الصعيد السياسى سمح بتعدد الأحزاب، وإصدار الصحف وحرية الرأى.

وعلى الصعيد التعليمى تبنت الدولة إصلاحاً تعليمياً جذرياً، تمثل فى إلغاء كل ما يتصل بالفكر الشيوعى فى المناهج الدراسية، وتعديل نظام التعليم الإلزامى من عشر سنوات للإلزام إلى ثمانى سنوات تشمل المدرستين الابتدائية والمتوسطة، حتى يمكن تحقيق الاستيعاب الكامل، كما تم إلغاء امتحان القبول بالتعليم الثانوى. وتنويع التعليم الثانوى بإنشاء أنماط مختلفة من مدارسه، تشمل المدارس الأكاديمية (علوم وإنسانيات) والمدارس الصناعية والزراعية والاقتصادية، والمدارس الصحية، ودور المعلمين، والمدارس العسكرية.

وكذلك تم استحداث نظام جديد للتعليم بعد الثانوى بإنشاء كليات مدة الدراسة بها ثلاث سنوات اعتباراً من العام الجامعى ١٩٩٢/٩١ للإعداد والتدريب السريع للتخصص فى الوظائف الوسطى بين العمال وخريجى الجامعة.

ويخضع النظام التعليمى كله لسلطة الدولة فى رومانيا، ممثلة فى وزارة التربية الوطنية، وبخاصة التعليم قبل الجامعى، مع منح الجامعات استقلالا. وتقوم الوزارة فى هذا السياق بوضع الاستراتيجية العامة للتعليم بالتشاور مع المؤسسات والوزارات الأخرى ذات الصلة، كما تقوم بتحديد أهداف النظام بعامة، ولكل مستوى من مستويات التعليم ومراحله، وتنظم وتنسق وتتابع النظام أيضا.

والوزارة مسئولة كذلك عن إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية وما بعدها والكليات، وتتولى تنسيق أنشطة البحوث التربوية، وإدارة التفتيش على المدارس.

وتدار مؤسسات التعليم العالى فى رومانيا عن طريقة مجلاس الأمناء وإدارات الكليات والأقسام العلمية.

وتعنى الاستقلالية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالى، الإدارة المؤسسية والبنى والهياكل والتشغيل والتمويل والتعليم والبحث العلمى.

وتتولى الدولة تمويل التعليم العالى من خلال الموازنات المالية السنوية، وتقدم الوزارة الكتب الدراسية بالمجان لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة، والطلاب غير القادرين بالتعليم الفنى والمهنى. أي أن الكتب المدرسية بالتعليم الثانوى ليست مجانية.

إصلاح نظام إعداد المعلم:

يواجه إصلاح نظام إعداد المعلم فى رومانيا قبل الخدمة وفى أثنائها نفس التحديات التى واجهتها الدول الأوربية الأخرى، عندما شرعت فى تطوير نظم إعداد المعلم بها. وتتجلى أكثر هذه التحديات بالنسبة للتوجه نحو تمهين العمل بالتعليم وإعداد المعلمين داخل الجامعات.

وقد ظهر ذلك بوضوح بالنسبة إلى اعداد معلمى ما قبل المدرسة ومعلمى المدارس الابتدائية إذ قابلت هذه العملية تحديات جمة تمثلت فى قوى السوق الحرة وغيرها من الاعتبارات الاقتصادية.

وكان لإعلان بولونيا وإعادة تصميم هيكل التعليم العالى فى ضوئها، وأخذ الممارسات والتطبيقات الأوربية الناجحة فى الاعتبار أثره فى هذا التحول. ولذلك فقد تبنت رومانيا استراتيجية تحقق هذا التحول بالنسبة لإعداد معلمى الابتدائى وما قبل الثانوى رغم التحديات آنفة الذكر، طبقت بمقتضاها نظام تحويل المقررات، ووضع مستويات معيارية لنظم إعداد المعلم قبل الخدمة.

كما اهتمت الحكومة الرومانية بدعم من عديد من المنظمات الدولية، بإصلاح نظام إعداد معلم التعليم الثانوى، وبخاصة التأكيد على تمهين المعلم كجزء من هذه المجهودات، التى توجت بإصدار قانون جودة التعليم، وإنشاء وكالة وطنية لضمان جودة التعليم.

وقد لوحظ فى الآونة الأخيرة ممارسة الدولة لرقابة أكبر على أداء المعلمين، من خلال نظم جديدة للمتابعة والتقييم، وآليات حديثة للرقابة على التعليم.

واستمر معلم المدرسة الابتدائية يعد فى دور المعلمين (شـكوالا نورمـالا Scola Normala)، وكان هذا هو اسمها حتى عام ١٩٤٥، ثم تغير إلى الثانويات البيداجوجية، على غرار مثيلاتها بذات الاسم فى الاتحاد السوفيتى السـابق وعـاد إليها اسمها بعد الثورة.

وكانت هذه الدور تعد معلم الفصل بالمدرسة الابتدائية ومعلم الروضة (مدة التعليم الابتدائى ٤ سنوات) وتجرى للمتقـدمين للالتحـاق بهـا اختبـارات فـى الاستعدادات، تتعدد لتشمل اختبارات موسيقية وتشكيلية ورياضية، واختبارات فـى الكتابة، والحديث، والأدب الرومانى، وقواعد اللغة، والرياضيات.

ومدة الدراسة بهذه الدور خمس سنوات، يلتحق بها الطـلاب والطالبـات، الذين أنهوا التعليم الإلزامى (٨ سنوات ابتدائى متوسط).

وتعد هذه الدور طلابها للعمل كمعلمـى فصـول فـى ريـاض الأطفـال والمدارس الابتدائية، كما تعدهم فى ذات الوقت ليكونوا معلمى مواد فى المـدارس الابتدائية.

وشبيه نظام هذه الدور بما كانت عليه الحال فى مصر من قبل عندما كانت هناك دور للمعلمين والمعلمات لإعداد معلمى الابتدائى، تقبل الحاصلين على شهادة إتمام التعليم الأساسى.

أما عن إعداد معلم المادة بالمدرسة الابتدائيـة ومعلـم التعلـيم الثـانوى، بمدرستيه المتوسطة والثانية (ومدة الدراسة فى كل منهما اربع سنوات) فإن رومانيا تكاد تنفرد بنظام خاص للإعداد نعرضه فيما يلى:

إعداد المعلم فى جامعات بوخارست:

يرجع إنشاء جامعة بوخارست إلى عام ١٦٩٤ ، كأكاديمية للأفراد، وكانت برامجها تقدم باللغة اليونانية. وقد أسهمت الجامعة حال نشأتها فى تطوير وتحديث التعليم الرومانى والعلوم والثقافة فى رومانيا.

ثم حولت هذه الأكاديمية إلى جامعة بوخارست عام ١٨٦٤، عندما تم ضم كلية الحقوق إلى كلية العلوم وكلية الآداب إلى الأكاديمية، ثم تم إنشاء كلية للطـب بالجامعة عام١٨٦٩، ثم توالى إنشاء كليات العلوم الدينية عام ١٨٨٤، وأكاديميـة التدريب التربوى عام ١٨٩٨، ومعهد الجيولوجى عام ١٩٠٦.

وتضم جامعة بوخارست الآن عشرين كلية جامعية، وفق تخصصات– ربما تكون متفردة وغير متكررة، هى:

- كلية البيولوجى.
- كلية الفيزياء.
- كلية الجغرافيا.
- كلية الجيولوجيا والفيزياء الجيولوجية.
- كلية الرياضيات وعلوم الحاسب.
- كلية علم النفس والدراسات التربوية.
- كلية الدراسات الدينية.
- كلية الديانة الأرثوذكسية
- كلية الآداب
- كلية الإدارة
- كلية الكيمياء.
- كلية القانون.
- كلية الصحافة ودراسات الاتصالات.
- كلية اللغات والآداب الأجنبية.
- كلية العلوم السياسية.
- كلية علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- كلية الديانة الرومانية الكاثوليكية والخدمة الاجتماعية.
- كلية الإدارة والأعمال
- كلية التاريخ.
- كلية الفلسفة.

وتحتل جامعة بوخارست قمة الهرم الجامعى فى رومانيا، إذ إن تخصصاتها السابق عرضها من خلال كلياتها تمثل نموذجاً قد لايوجد فى جامعة أخرى. ورغم أنه للوهلة الأولى، نجد أن بعض كليات العلوم بها، قد تمثل أقساماً لكلية واحدة، إلا أن كل كلية منها تضم أقساماً علمية فى تخصصات فرعية دقيقة.

وقد أدى هذا الإغراق فى التخصصات الدقيقة إلى التنوع الشديد فى البرامج التى تقدمها الجامعة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، ومراكز البحوث المتخصصة الى تضمها.

كما أن هذا الإغراق فى التخصصات يرتبط بمنظور الجامعة لإعداد المعلم وتنظيمه، إذ تتولى كل كلية من كليات الجامعة إعداد المعلم فى تخصصاتها، بتقديم المواد التخصصية للطالب الملتحق بها، والراغب فى التخصص للتدريس. وتترك الكلية التخصصات التربوية للأقسام التربوية والنفسية لكلية علم النفس والدراسات

التربوية، على النحو الذى سنعرض له فيما بعد.

أولاً: الإعداد التربوى فى كلية علم النفس والدراسات التربوية:

تضم هذه الكلية أربعة أقسام تخصصية، هى:

١- قسم التربية.

٢- قسم علم النفس.

٣- قسم علم النفس والتربية الخاصة.

٤- القسم الجامعى لتدريب المعلم.

ويهدف قسم التربية إلى إعداد المتخصصين فى مجالات التربية، من خلال اكتسابهم المعارف والمهارات الأساسية للتعليم والتدريس فى المؤسسات التعليمية المعاصرة، والإدارات التعليمية المركزية والمحلية والإقليمية. وكذلك تطور الإطار النظرى للدراسات التربوية فى سياق ديناميات التربية والتعليم فى رومانيا وفى العالم، والعمل على تطوير التعليم فى رومانيا.

ويسهم القسم عمليا فى التدريب الميدانى للطلاب، لكى يكتسبوا مهارات سوق العمل التعليمى والتربوى، الذى يتمثل فى التعليم فى المدارس الثانوية ومعاهد تربية المعلمين وأقسام التربية، وأنشطة التدريب فى أثناء الخدمة، وأنشطة الهيئات غير الحكومية فى مجالات التنمية البشرية، وأجهزة تطوير المناهج التعليمية وغيرها.

أما قسم علم النفس فإنه يهدف إلى إعداد المتخصصين فى علم النفس بفروعه المختلفة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ومستوى الدراسات العليا فى علوم النفس وفروعها. وكذلك إعداد الطلاب المعلمين من خلال تدريس مقررات علم النفس فى برامج تربية المعلمين.

ويهمنا هنا أن نتوقف عند القسم الجامعى لتدريب المعلم University Department for Teacher Training. وهذا القسم من الأقسام ذات التاريخ الطويل بجامعة بوخارست وفى الجامعات الرومانية بعامة، إذ ترجع نشأته إلى

أكاديمية التدريب التربوى عام ١٨٩٨.

ويقوم القسم بمسئوليات تربية المعلم قبل الخدمة بجامعة بوخارست، والتنمية المهنية للمعلمين. وبناء على ذلك يعتبر القسم مسئولا عن الإعداد التربوى النفسى للطلاب المعلمين بالجامعة وتدريبهم العملى الميدانى، واكتسابهم الكفايات التدريسية من خلال تعلم استراتيجيات وطرق التدريس والتدريب عليها. كما يقدم القسم برامج لتدريب الموجهين والمفتشين بإدارات التعليم والمؤسسات الأخرى.

وهكذا حددت وظائف القسم فيما يلى:

أ – إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتنمية المهنية لهم.

ب – تقديم الاستشارات لمؤسسات التعليم والتدريب والتنمية البشرية.

جـ – القيام بالبحوث فى مجالات تربية المعلم.

أما عن أهداف القسم، فإنها تتمثل فيما يأتى:

أ – ضمان الإعداد التربوى النفسى ومناهج التدريب الأفضل لطلاب الجامعة الذين اختاروا التخصص فى التدريس فى كلياتهم.

ب– تطوير برامج ومواد دراسية وتدريبات علمية قائمة على الطرق والمناهج الحديثة تلائم احتياجات الطلاب.

د – تقديم برامج الدراسات العليا فى مجالات تربية المعلم.

هـ – تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع على أسس مهنية، وإعداد المشرفين على برامج تربية المعلم، وتقديم تعليم مستمر مدى الحياة.

و– ضمان تحقيق التوازن بين الأنشطة النظرية والأنشطة العملية.

ثانياً: الإعداد التخصصى فى كليات جامعة بوخارست:

إذ يلتحق الطلاب الراغبون فى التخصص بالكليات التخصصية ليكونوا متخصصين فى تخصصاتها أو معلمين لهذا التخصص بالمدارس. وتقوم الكلية التخصصية بتدريس مواد التخصص.

وتقدم كلية الرياضيات وعلوم الحاسب تخصص تعليم الرياضيات من خلال

شعبة الرياضيات التابعة لقسم التحليل الرياضى بها. فهذه الكلية تضم ثمانية أقسام، علمية ، هى قسم الجبر وقسم الهندسة المركبة والجبر الحاسوبى، وقسم علوم الحاسب، وقسم أسس علوم الحاسب وقسم الهندسة، وقسم التحليل الرياضى، وقسم الميكانيكا، وقسم نظرية الاحتمالات والإحصاء وبحوث العمليات وقسم الرياضيات.

وقد صمم برنامج الرياضيات لتلبية احتياجات تربية المعلمين المتخصصين فى الرياضيات، وإعداد اختصاصيى الرياضيات الذين يتطلعون للعمل فى مجالات الإنتاج والتصميم ويتحتم على الطلاب الذين يختارون العمل بالتدريس، دراسة مقررات البرنامج الفرعى لإعداد معلمى الرياضيات كل عام ودراسة المقررات النفسية التربوية، والتدريب الميدانى.

كما تقدم كلية التاريخ تخصص التاريخ لتربية الطلاب المعلمين الراغبين فى تدريس هذا التخصص بالمدارس، بجانب إعداد الباحثين فى مجالات التاريخ من خلال تخصصات أقسام الكلية الثلاثة، وهى قسم التاريخ القديم والآثار، وقسم تاريخ الرومانيين، وقسم تاريخ العالم، بجانب الدراسات العليا فى هذه التخصصات.

ويتم تشعيب الطلاب منذ العام الأول لالتحاقهم بالكلية، ويشترط لقبول الطالب بالقسم الذى يختاره اجتياز اختبارات فى المعلومات العامة، وفى الميدان المتصل بالتخصص، كما استحدث مؤخراً نظام المقابلة الشخصية. والطلب على الالتحاق بهذه الكلية بتخصصاتها المختلفة أكثر من الأماكن المتاحة، ومن هنا يعول كثيرا على اختبارات القبول كوسيلة رئيسية للانتقاء.

برامج تربية المعلم بالجامعة:

ويدرس الطلاب فى كل شعبة أو برنامج مقررات إجبارية، ومقررات اختيارية. إذ إن هناك مقررات تخصصية إجبارية فى معظمها، وبخاصة فى العام الأول، ويتاح للطلاب فرص الاختيار مع المقررات الإجبارية فى الأعوام الدراسية التالية، كما أن هناك مقررات أخرى اختيارية فى غير التخصص.

وتتنوع طرق التدريس لتشمل بجانب المحاضرات مجموعات المناقشة،

والسيمنارات وورش العمل والتدريب العملى، والدراسة المستقلة.

ويتخصص طلاب شعبة علم الاجتماع فى هذا العلم وفروعه، ومن ثم يدرسون مقررات مختلفة متصلة بالدراسات الاجتماعية تعدهم للعمل فى حقل العمل الاجتماعى والخدمة الاجتماعية والعلاقات العامة بمؤسسات الإنتاج والخدمات.

كما يتخصص طلاب شعبة علم النفس فى فروع علم النفس المختلفة، بشكل يؤهلهم للعمل فى ميدان التوجيه والإرشاد النفسى فى مجالات الصناعة، والتدريب المهنى، والإدارة وغيرها.

ويتخصص طلاب شعبة التربية فى العلوم التربوية أساساً، ويدرسون فى العام الأول:

أ – مواد أساسية عامة، وتشمل: علم النفس العام، وعلم الاجتماع العام والمنطق.

ب – مواد التخصص: وتشمل تاريخ الفلسفة، والمشكلات الرئيسية للفلسفة والأخلاق وعلم الاجتماع الأخلاقى، والاقتصاد الاجتماعى، وتاريخ الاقتصاد، وعلم السياسة، والتدرب التربوى، وهى كلها مقررات إجبارية.

ج – مقررات اختيارية: اللغة الأجنبية، والتربية البدنية.

وفى العام الثانى، يدرس الطلاب:

أ – مواد تخصص إجبارية: تاريخ التربية، الفلسفة الإنسانية، النظرية ومناهج البحث، التقويم التربوى: النظرية والتطبيق، مناهج وطرق النقد التربوى، علم النفس التربوى، طرق دراسة الشخصية والتدريب التربوى.

ب – مقررات اختيارية (١): الإستاتيكا، وتاريخ الحضارة والثقافة، وعلم النفس الفارق، والأمراض النفسية.

ج – مقررات اختيارية (٢): اللغة الأجنبية – التربية الرياضية.

ويختار الطلاب مقررين على الأقل من المقررات الاختيارية، واحد من كل مجموعة.

وفى العام الثالث: يدرس الطلاب:

أ – مواد تخصصية إجبارية، وتشمل: تاريخ التربية – النظرية التربوية – التربية قبل المدرسة– التربية فى المدرسة الابتدائية – السلوك البشرى فى التربية وعلم النفس – نظرية المعلومات– فلسفة التربية – علم الاجتماع العائلى – علم النفس الاجتماعى– التدريب التربوى.

ب – مواد اختيارية (يختار الطالب منها اثنين على الأقل): الأنثروبولوجيا الثقافية والتربوية – تربويات الاتصال الجماهيرى– الاختبارات التربوية – طرق النشاط التربوى.

وفى العام الرابع يدرس الطلاب:

أ – مواد تخصصية إجبارية، وتشمل: علم الاجتماع التربوى – تربويات المعوقين – دراسة المؤسسات التربوية والتربية– والأنثوجرافيا التوجيه المدرسى والمهنى– المساعدة الاجتماعية والتربوية – التربية المقارنة – التدريب التربوى.

ب– مقررات اختيارية (يختار الطالب منها اثنين على الأقل): النشاط التربوى – طرق وتقنيات دراسة الثقافة – التحليل النفسى والتربوى– الابتكار.

وفى العام الخامس يدرس الطلاب:

أ – مواد تخصصية إجبارية وتشمل: التربية التجريبية – طرق وتقنيات التحليل الإحصائى فى التربية– التربية المقارنة – الإرشاد المدرسى– التربية فى مؤسسات التعليم العالى– التدريب التربوى– مقرر مفتوح.

ب – مواد اختيارية (يختار الطالب منها مادتين على الأقل): علم الاجتماع والتربية – سيمنار خاص (الاتصال التربوى) – مقررات مفتوحة.

وواضح مما سبق أن هذه الشعبة لا تعد الطالب لتدريس مادة دراسية، لأنه لا يوجد تخصص فى مقررات الدراسة بالتعليم العام، لكن الطالب الذى يتخصص فى التربية يمكنه العمل إما مدرساً للتربية بدور المعلمين، وإما أخصائيا تربوياً فى أية مؤسسة أخرى.

أما طلاب شعبة التربية وعلم النفس، فإنه يعدون للعمل فى ميدان التربية

الخاصة.

ويمكن الخروج مما سبق بأن شعبة التربية، وشعبة التربية وعلم النفس لا تعد معلماً لمادة دراسية فى تخصصات العلوم الإجتماعية والإنسانية والطبيعية، وفى ذات الوقت نجد أن أعضاء هيئة تدريس التربية وعلم النفس يدرسون المقررات التربوية بهذه الكلية، وغيرها من الكليات على النحو الذى أشرنا إليه.

وتضم جامعة بوخارست كليات أخرى للآداب، والعلوم البيولوجية، والجغرافيا، والتاريخ، والحقوق وغيرها.

وتضم كلية الآداب – على سبيل المثال أقساماً متعددة، منها قسم اللغة الرومانية واللغات الأجنبية.

ويدرس الطلاب فى كل فصل دراسى ثلاث مجموعات من المواد الدراسية:

١- **المجموعة الأولى:** وتضم مواد عامة، وهى إجبارية.

٢- **المجموعة الثانية:** مواد تخصصية، وتنقسم إلى:

التخصص الرئيسى (اللغة الرومانية).

التخصص الفرعى (اللغة الأجنبية).

ومواد هذه المجموعة إجبارية أيضاً.

٣- **المجموعة الثالثة: مواد اختيارية:**

ويوضح الجدول الآتى ساعات كل مجموعة بالفرق الدراسية الأربع.

جدول رقم (١) عدد الساعات فى كل مجموعة من

مجموعات الدراسة بالفرق الأربع

الفرقة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
مجموعات المواد الدراسية	فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان	فصل أول	فصل ثان
١- العامة	٧	٦	٧	٨	٨	٨	٣	١٣
٢- التخصصية:								
أ - تخصص أول	١٢	١٣	١٣	١١	١١	١٢	١٢	١٣
ب- تخصص ثان	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٢	١٠
٣- الاختيارية	٢	٣	٢	٢	٢	٢	٢	—

ويدخل ضمن المجموعة الاختيارية مقرر التربية، ومقرر علم النفس والتربية العملية (٣ أسابيع فى الفصل الدراسى).

والطالب الذى يريد أن يكون معلماً يختار من بين مقررات المجموعة الثالثة المواد التى تعده للعمل بالتعليم، وهى علم النفس فى الفصل الدراسى الثانى بالفرقة الأولى، والتربية فى الفصل الدراسى الثانى، والتربية العملية بالفرقة الثانية (٣ أسابيع)، والتربية العملية (٣ اسابيع) بالفرقة الثالثة، والتربية العملية (٣ أسابيع) بالفرقة الرابعة. أي أنه يدرس مقررين نظريين أحدهما فى علم النفس (والآخر فى علم التربية) وثلاث مقررات تطبيقية فى التربية العملية.

ومما تقدم يتضح أنه لا توجد كلية لإعداد المعلم، والطالب الذى يرى اختيار مهنة التعليم يمكنه اختيار المقررات التى تؤهله لذلك، ويدرسها له كما ذكرنا سالفاً أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية، وعلم النفس بكلية علم النفس والدراسات التربوية.

ثمة حقيقة جديرة بالذكر مفادها أنه فى عهد شاوشيسكو ألغيت دراسة التربية والتخصص فيها، والكلية التى تعد لهذا التخصص. حدث ذلك عام ١٩٧٧، لكن أعيد افتتاح الكلية عام ١٩٩٠ بعد الثورة.

التنمية المهنية للمعلمين:

ويعتبر مركز تدريب المعلمين أكبر مركز للتنمية المهنية فى رومانيا يقدم

برامج للتدريب فى أثناء الخدمة والتنمية التعليمية المهنية للممارسين المهنين.

والهدف العام للمركز يتمثل فى الإسهام فى التحسين المستمر لمهنة التعليم وعمليتي التعليم والتعلم، بتدريب المعلمين على الطرق والاستراتيجيات الحديثة للتعليم والتدريس، وتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين والقيادات.

ويدعم المركز جميع المهنيين التربويين فى رومانيا، من خلال تقديم برامج تدريبية متنوعة تغطى موضوعات تعليمية وتخصصات عديدة، تشمل طرق تدريس مواد متعددة، والإدارة والقيادة التعليمية والمدرسية، والإشراف التربوى والتوجيه والإرشاد، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

ومن أهم المقاربات التدريبية للمركز مشاركة التلاميذ لمعلمهم فى عمليات التدريب فى أنشطة جماعية تعاونية.

تطبيقات عملية بولونيا:

وقد كان لتنفيذ عملية بولونيا لإنشاء منطقة أوربية للتعليم العالى أثره على تطوير هذا التعليم فى رومانيا، فقد أصدرت الدولة برنامج الإصلاح القومى للتعليم ٢٠٠٧/٢٠١٠، ثم استراتيجية وزارة التعليم، لتحديث الإطار القومى للمؤهلات للتعلمي العالى، واتخذت خطوات تنفيذية، هى:

١ – تصميم إطار قومى للمؤهلات للتعليم العالى، باتباع منهجية علمية هى ACPART آخذين فى الاعتبار توصيات البرلمان الأوربى.

٢– تلبية الجامعات للدعوة إلى التطوير فى ضوء الإطار القومى للمؤهلات، وإعادة بناء المؤهلات الجامعية وفقا له.

٣– تنفيذ مشروعات قومية، شاركت فيها هيئات رومانية وأخرى دولية فى مجالات تطوير البرامج المؤدية إلى هذه المؤهلات.

٤– مشاركة نسبة كبيرة من أعضاء هيئات التدريس بالتعليم العالى فى تنفيذ الأنشطة التطويرية.

٥– إصدار قرارات حكومية بمسميات المؤهلات التى تم الاتفاق عليها، وبخاصة

درجات البكالوريوس من مؤسسات التعليم العالى عام ٢٠٠٨.

٦- صدور قرار وزارى بالالتزام بنتائج البحوث والتجديدات لتنفيذ الإطار القومى للمؤهلات فى التعليم العالى.

وتنفيذ العملية بولونيا، صارت مدة الدراسة بمعظم البرامج التعليمية بالجامعات للحصول على درجة البكالوريوس ثلاث سنوات، وبرامج الماجستير سنتين والدكتوراه ثلاث سنوات. هذا مع ربط هذا النظام بالنظم الأوربية الأخرى.

وقد حدث تحول كبير فى نظم تكوين المعلم فى رومانيا، تمشياً مع تغييرات كبيرة، أخذت بمبدأ المحاسبة للمدارس، وفقا لمستويات معيارية عالية، لوزارة التعليم فى رومانيا، مسترشدة بالمعايير التى وضعها الاتحاد الأوربى.

ووفقا لذلك يعد المعلمون وفق برامج تمتد لمدة ثلاث سنوات بالجامعات، مع تكامل النظرية بالتطبيق، ودراسة التخصص والعلوم التربوية. ويتضمن البرنامج خبرات عملية بالمدارس خلال سنوات الدراسة.

ويعقب التخرج فى الجامعة ممارسة التعليم تحت الاختبار فى شكل عام للامتياز، ثم يخضع المعلم لاختبارات بعد ثلاث سنوات من العمل غير الدائم، يمنح الناجحون فيها رخصة مزاولة المهنة.

ويفرض على المعلم بعد ذلك الدراسة للحصول على درجة الماجستير، ثم تدريب مستمر، بمعدل برنامج تدريبى كل عام، ويتم تجديد الترخيص كل ثلاث سنوات.

ولعله من أبرز ملامح التغير فى رومانيا، وفى ظل سياق مجتمع، يحدده اقتصاد حر وغلاء للأسعار وتدنى مرتبات المعلمين، وتنفيذ إصلاحات تعليمية ترفع من مستوى الأداء وفقا لمستويات معيارية عالية، اتجه المعلمون إلى الدفاع عن مهنتهم بطريقتهم، وتعويض تدنى أجورهم من خلال نظام تعليمى مواز يتمثل فى الدروس الخصوصية، تضعهم - من وجهة نظرهم- فى مستوى معيشى لائق، ووضع اجتماعى أكثر احتراما، وتجعلهم ذوى تأثير سياسى.

الفصل الخامس

السياق المجتمعى والملامح العامة لتربية المعلم فى الأمريكات

الأمريكات تسمية نصكها ترجمة لكلمة Americas، التى كثيراً ما تستخدم لتشير إلى – وتعبر عن – قارتى أمريكا وما حولهما.

والأمريكات أو العالم الجديد، تضم قارة أمريكا الشمالية، بما تتضمنه من شبه جزيرة أمريكا الوسطى وجزر الكاريبى، وقارة أمريكا الجنوبية. وتمثل هذه الأمريكات مجتمعة ٨,٣% من المساحة الكلية لسطح الكرة الأرضية، وتضم حوالى ١٣,٥% من عدد سكان العالم أى حوالى ٩٠٠ مليون نسمة.

أما عن قارة أمريكا الشمالية، التى تضم أيضا أمريكا الوسطى والكاريبى، فإنها تعتبر ثالث أكبر قارات العالم بعد آسيا وإفريقيا، يبلغ عدد دولها ٢٣ دولة، هى كندا والولايات المتحدة والمكسيك فى الشمال، ثم جمهوريات البليزوكوستاريكا والسلفادور وجواتيمالا وهندوراس ونيكاراجوا وبناما فى أمريكا الوسطى. وتأتى كوبا وبوتوريكو وجاميكا وهاييتى وهندوراس وجمهورية الدومينكان وأنتيجوا وباربودا وترينداد وتوباجو وغيرها فى الكاريبى.

وأما قارة أمريكا الجنوبية، فإنها تعتبر رابعة قارات العالم مساحة، وخامستها فى عدد السكان، وتضم الأرجنتين وبوليفيا والبرازيل، وشيلى، وكولومبيا، وإكوادور، وجيانا، وجيانا الفرنسية، وباراجواى، وأروجواى وفنزويلا وبيرو وسورينام وجزر الفوكلاند والجالاباجوس.

وقد بدأ الاستعمار الأوربى للبلاد الأمريكية بعد الرحلات الكشفية التى قام بها كريستوفر كولمبس عام ١٤٩٢، واستمرت الهجرات الأوربية إليها، بحثا عن فرص اقتصادية متنوعة والمبادرات الدينية. كما قام الأوربيون بتهجير ملايين عبيداً وسجناء وخدم لهم.

وإذا كان معظم المهاجرين الأوربيين إلى أمريكا الشمالية من

الأنجلوساكون، مع بعض الفرانكوفون من فرنسا إلى كندا. فإن معظم المهاجرين الأوربيين إلى أمريكا الجنوبية، ذوى جذور لاتينية من إسبانيا والبرتغال غالباً.

وتضم أمريكا الشمالية دولا متقدمة، وأخرى متقدمة جزئياً، ودولا نامية، وهى أكبر مصدر للغذاء فى العالم بسبب التقدم التكنولوجى الزراعى فى الولايات المتحدة كندا، وهذه الدول بالإضافة إلى المكسيك وكوستاريكا من أكبر الدول الديمقراطية فى العالم. كما أنها ذات اقتصادات قوية، وبخاصة الولايات المتحدة وكندا.

أما دول أمريكا الجنوبية، فإن معظمها دول نامية، وإن كانت قد حققت نمواً اقتصادياً عاليا فى العقدين الأخيرين من القرن الماضى والعقد الأول من القرن العشرين. ورغم ذلك فإن أثرياءها يمثلون ٢٠% من عدد سكانها ويمتلكون ٦٠% من ثرواتها، مما يجعل الفارق بين الأغنياء والفقراء شاسعاً.

وتعتبر البرازيل، وهى إحدى دول أمريكا الجنوبية ذات اقتصاد كبير ومعدل نمو عال وهى السابعة اقتصادياً على مستوى العالم، وذات الاقتصاد الأكبر فى القارة.

ويعتبر الطلب على التعليم لتلبية الاحتياجات والتطلعات، وتنوع واختلاف سرعات وأنماط التغير المرتبطة بالمعرفة من أبرز الملامح لمجتمعات أقاليم العالم الجديد المتنوعة بطبيعتها الجغرافية والسياسية والثقافية والتنموية والتعليمية.

وقد أدت دعوات المؤسسات الدولية من خلال أجنداتها إلى تغييرات فى سياسات الإصلاح المدرسى، وتبنتها حكومات الليبراليين الجدد. وخلال التسعينيات، طورت كثير من دول أمريكا اللاتينية سياساتها، نحو اللامركزية ومنح مؤسسات التعليم استقلالاً وذاتية إدارية، وبناء نظم قومية للتقويم وضمان الجودة. لكن واجهت هذه الإصلاحات عقبات متصلة بعدم توافر التمويل اللازم لتحقيقها.

وقد قامت حكومات عديدة فى أمريكا اللاتينية مع بدايات القرن الحادى والعشرين بتغييرات هامة وأساسية فى السياق السياسى، صاحبتها تغييرات تعليمية.

ويعتبر السياق الاقتصادى الأمريكى من الأسس الهامة للتطوير، فى الولايات المتحدة وكندا ودول الأمريكات الأخرى.

ويلاحظ أنه فى دولة كالولايات المتحدة الأمريكية، أن الإصلاحات التعليمية، قد جاءت كاستجابات للأزمات التى واجهها التعليم العام، حيث وجه اللوم إلى التعليم ونواتجه المتدنية– من وجهة نظر المجتمع الأمريكى– باعتباره مسئولاً عن تدنى مستوى الطلاب الأمريكيين فى الاختبارات التنافسية العالمية.

وحدث كذلك اهتمام أمريكى بإتاحة فرص تعليمية أكبر للجماعات التى لم يحظ أبناؤها بهذه الفرص فيما قبل. وقد قوبل هذا التوجه والتوسع الذى صاحبه بعدم رضا – ومقاومة أيضاً – من القوى المحافظة الرافضة لديمقراطية التعليم هناك.

ورأت هذه القوى المحافظة، أنه لمواجهة الأزمات التعليمية، ينبغى الانتقال من نموذج التعليم العام الحكومى إلى التعليم الخاص، بإتاحة الفرص أمام المؤسسات الخاصة للاستثمار فى التعليم.

وقد لوحظ أنه خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، قل الإقبال على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم اتجه القائمون على أمر التعليم إلى وضع سياسات لمواجهة النقص فى أعداد المعلمين.

وفى ذات الوقت بينت تقارير أمريكية عديدة أن من أبرز أسباب تدنى موقع الولايات المتحدة فى الدراسات التقويمية الدولية، تدنى مستوى المعلمين من ناحية، وسوء المناهج من ناحية أخرى.

وقد واجه المعلمون فى أمريكا اللاتينية نفس الرأى والضغوط، مع بناء نظم التقويم ومقاييس الإنجاز، التى أظهرت أن تدنى أداء المعلمين من أبرز أسباب انخفاض أداء الطلاب فى الاختبارات.

الإصلاحات الاقتصادية:

وإذا كانت السياقات فى مجال الإصلاحات الاقتصادية فى أمريكا اللاتينية،

وبخاصة في الأرجنتين قد ركزت على تخصيصية الخدمات الاجتماعية، والبطالة، وتخفيض الاستهلاك، وتراجع الموارد القومية فى نهاية القرن العشـــرين، وزيـــادة مستوى الفقر ودخول فئات شعبية فيه، فإن ثمة توجها دعمته المنظمات الدولية فى هذه الفترة لإصلاح التعليم، يحاكى ذات المنظور الاقتصادى، بـــدعم اللامركزيـــة، وتطوير نظم التقويم، والاهتمام بالتعليم الأساسى، وتنمية مهارات العمل، وتشـــجيع القطاع الخاص للأستثمار فى التعليم.

كما حدث اهتمام بتحسين الأحوال المادية للمعلمين بزيادة الحوافز، وتحسين الأجور، وفى ذات الوقت تطوير برامج إعدادهم.

وحدث أيضا اهتمام آخر بنظم التنمية المهنية للمعلمـــين، وقامـــت هيئـــات التنمية المهنية، ومنها الشبكة الفيدرالية لإعداد المعلمين ، التابعة لوزارة التعليم فى الأرجنتين، بوضع سياسات لتنمية المعارف والقـــدرات والممارســـات الأساســـية لتحسين أداء المعلمين.

مفهوم إعداد المعلم:

وقد تناولت دراسة بينى Pini وجوروستياجا Gorostiaga معنى ومفهوم إعداد المعلم كما تحدده الوثائق فى الأرجنتين والولايات المتحدة وبقية دول أمريكا اللاتينية.

إذ جاء بالقانون الوطنى للتعليم فى الأرجنتين أن إعداد المعلم عامل أساسى فى تحسين نوعية التعليم، باعتبارها عملية إعداد المهنى القادر على التدريس وتوليد المعرفة ونقلها والقيم اللازمة للتكوين المستمر للمتعلم، من أجل التنمية المجتمعيـــة وبناء مجتمع أكثر مساواة. وقد قررت وثيقة اليونسكوعن أمريكا اللاتينية، أن نوعية المعلمين وبيئة التعلم التى يهيئونها، من أهم العوامل التى تفسر نتائج تعلم الطلاب. ويؤدى ذلك إلى أن السياسات الموجهة لتحسين جودة التعليم، سيكون لها أثرهـــا إذا ما ركزت الجهود على تطوير المعلمين والثقافة المدرسية كذلك. كما أكدت على أنه لا إصلاح حقيقى دون مشاركة المعلمين.

وأكدت الوثائق الأمريكية أن الطلاب لايمكن أن يتخرجوا من المدارس الأمريكية وهم يمتلكون مهارات التعليل الرياضى والفهم العميق للعلوم والمهارات العالية فى الكتابة، والقدرات المتميزة على الإبداع والابتكار دون أن يكون معلموهم يمتلكون المهارات التى يراد من الطلاب الأمريكيين اكتسابها.

ويظهر مما سبق الربط بين نتائج التعلم وجدارات المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم، وهذا يعكس الاهتمام بإعداد المعلم وتنميته المهنية وأداءه المدرسى.

ثمة اتفاق بين الوثائق التعليمية فى أمريكا اللاتينية بما فيها الأرجنتين والولايات المتحدة الأمريكية على كون المعلمين من أصحاب المهن، وأن تمهين عمليات تكوين المعلم إعداداً وتدريباً تعتبر أساسا للتطوير. كما أن ثمة فرقا فى الواقع الفعلى بين هذا التمهيد واقعياً فى الولايات المتحدة، وانعكاسه على راتب المعلم ومكافآته ورعايته، وقبل ذلك تكوينه، والواقع الفعلى فى أمريكا اللاتينية. ولعل ذلك هو الذى جعل وثيقة اليونسكو تضع تفاصيل لتحقيق تقدم نحو التمهين، بما يشمله من تنمية الكفايات والفنيات البيداجوجية، والمسئولية والالتزام نحو تعلم الطلاب، بما يسمح للمعلمين بممارسة مسئولياتهم فى اتخاذ القرارات عن التعليم والتدريس.

إصلاح نظم تربية المعلم فى أمريكا اللاتينية والكاريبى:

ولعله من المهم القول بأن دول أمريكا اللاتينية والكاريبى قد قامت بإصلاحات تعليمية فى الثمانينيات والتسعينيات والعقد الأول من هذا القرن، وكان- ومايزال- فى قلب هذه الإصلاحات، إصلاحُ تكوين المعلم، باعتباره القائد ووكيل الإصلاح ومنفذه والمسئول عن تحقيق أهداف الإصلاح لتطوير الأوطان، هكذا تقول الوثائق الرسمية.

ذلك أن إصلاحات التعليم فى أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى - كما يرى بيرى Perry - قد ركزت على نظم التعليم قبل الجامعى، الروضة والتعليم الابتدائى والثانوى. وأن ثمة ارتباطاً بين الإصلاح المدرسى والحاجة إلى إصلاح

تكوين المعلم، وقد كان من أبرز أهداف ومجالات إصلاحات نظم تربية المعلمين:

أ – تكوين المعلم وتنميته المهنية المستديمة.

ب – استراتيجيات تطوير إعداد المعلمين، وتدريبهم فى أثناء الخدمة.

جـ – تكوين معلم المعلم.

د – اعتماد وتقويم معاهد إعداد المعلمين.

هـ – المستويات المعيارية للجودة.

و – دمقرطة التقويم.

ويلاحظ أنه رغم أن هذه الإصلاحات ذات فائدة وضرورة، فإن هناك اختلافات نظراً للتنوع الثقافى والمجتمعى فى أمريكا اللاتينية والكاريبى، بمعنى عدم وجود سمات مشتركة للبرنامج المقدم لإعداد المعلمين، ولكل بلد نظامه الخاص فى منح المؤهلات، التى غالباً ما تتنوع داخله، وليس فقط بين الدول المختلفة.

ويعد المعلمون فى هذه الدول فى مؤسسات متنوعة، منها معاهد تدريب المعلمين والمعاهد البيداجوجية ومعاهد النورمال والجامعات دون وجود قواعد للقبول ومعايير لتأهيل المعلمين الجدد بناء عليها. ولذلك فإن تنفيذ الإصلاحات فى مجال تكوين المعلمين يتطلب فهماً عميقاً لهذه الدول فرادى والإقليم الذى يجمعها، وأهداف كل نظام تعليمى لكل دولة منها.

ويتم إعداد المعلمين فى بوليفيا وبيرو وباراجواى على مستوى مؤسسات التعليم بعد الثانوى، وعلى مستوى الجامعات أيضا. أما فى دومينيكا فإن إعداد المعلمين يتم فى كليات المعلمين الملحقة بجامعة وست إنديز West Indies وفى كوستاريا وكوبا تقدم برامج إعداد المعلمين على المستوى الجامعى فقط.

ويتطلب الالتحاق بمعاهد إعداد المعلم فى معظم بلاد أمريكا الجنوبية والكاريبى الحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوى، واجتياز اختبار للقبول فى برامج إعداد المعلم بمعاهد المعلمين أو الجامعات.

وتختلف هذه المؤسسات فى عدد سنوات الدراسة بالمعاهد والجامعات

اختلافاً كبيراً، حسب مستوى مؤسسة الإعداد داخل الدولة. لكن يمكن القول بأنه فى معظم هذه الدول تتراوح سنوات الدراسة بين سنتين إلى ثلاث سنوات بعد التعليم الثانوى.

أما فى الدول التى تعد المعلمين على مستوى الجامعات، فإن عدد سنوات الدراسة تكون أربع أو خمس سنوات أسوة بالمهن الأخرى.

كما يتوقف عدد سنوات الدراسة فى بعض البلاد على المرحلة التعليمية التى يعد للتدريس بها، ومن ذلك فإنه فى البهاما Bahamas، يدرس الطالب لمدة ثلاث سنوات فى كلية البهاما للعمل معلما بالمدرسة الابتدائية، على حين يدرس زميله المتخصص للتدريس بالتعليم الثانوى للحصول على درجة البكالوريوس على مستوى جامعة وست إنديز.

وأما عن إدارة نظام إعداد المعلمين وتدريبهم، فإن هناك بلاداً مثل الأرجنتين والبرازيل وباراجواى تعتبر إدارة هذا النظام فيها مشاركة بين وزارات التعليم والمعاهد والجامعات التى تدير برامج الإعداد. لكن فى بلاد أخرى مثل شيلى تدير الجامعات نظم إعداد المعلم والرقابة عليها. وفى بلاد مثل أوروجواى تتولى وكالات مستقلة، مثل المعهد الوطنى للتعليم العام ذلك بتفويض من وزارة التعليم. وأيا كان أسلوب الإدارة المتبع فإنه من غير الواضح فى جميع النماذج مستوى التنسيق ودرجته من أجل وجود تناغم بين البرامج والمناهج المقدمة فى مؤسسات إعداد المعلم.

وقد لاقى إعداد المعلم قبل الخدمة فى أمريكا اللاتينية والكاريبى اهتماماً كبيراً، وقد بينت الدراسات والبحوث ضعف مستوى محتوى المناهج المقدمة، والتركيز على الحفظ والذاكرة أكثر من الممارسة، وندرة ارتباط برامج الإعداد بالواقع التعليمى فى المدارس وتزويد الكليات بالمتطلبات التكنولوجية الأساسية.

كما يلاحظ أن برامج إعداد المعلم لا تستجيب للتغيرات الحادثة ولا تلبى بوجه عام متطلبات النظام التعليمى والمجتمع، ومن ثم بدأ تنفيذ مبادرات إصلاحية

فى العديد من الدول، مركزة على التدريب على مواقف التعليم الحقيقية وإدارة الفصل والنظريات التربوية الحديثة، والتأكيد على زيادة الوقت المخصص للتدريب فى أثناء الخدمة والتعليم المستمر للمعلم.

ويلاحظ أيضا وجود اختلافات كبيرة فى نظم التدريب فى أثناء الخدمة بين دول أمريكا اللاتينية والكاريبى، وأنه يأخذ أشكالا متعددة، وإن كان يركز على التقنيات الجديدة أو الاصلاحات المزمع إدخالها فى التعليم قبل الجامعى. كما ينفذ التدريب هرميا، بمعنى أن المستوى الأعلى يقوم بتدريب المستوى الأقل، حتى الوصول إلى مستوى المعلمين القائمين بالتدريس.

وتنظر بعض الدول إلى الدراسة للحصول على البكالوريوس كنوع من التدريب فى أثناء الخدمة باعتبار أن المعلمين الممارسين يقومون بدراسة البرنامج، وهم على رأس العمل، وينطبق هذا أيضا على الدراسات العليا التى يلتحق بها المعلمون.

وأما بالنسبة للاعتماد والتقويم والمستويات المعيارية، فإن هناك طرقاً مختلفة بين الدول فيها جميعاً. إذ يوجد فى كل من المكسيك وباربودا وانتيجا مستويات معيارية قومية يتم فى ضوئها وضع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم. وتعتبر بوليفيا نموذجاً للاستعانة بمنظمات خارجية لتقويم نظام إعداد المعلم بها.

وقد بين مشروع هيمسفريك Hemispheric Project عام ٢٠٠٥، وهو مشروع تبنته منظمة الدول الأمريكية أن بلاداً أخرى، تحدد التشريعات متطلبات التقويم والحصول على الاعتماد، دون أن تكون هناك هيئات ذات مسئوليات محددة فى هذا الشأن.

وتشير دراسة اليونسكو إلى وجود مشكلات فى نظم إعداد المعلم فى أمريكا اللاتينية والكاريبى تتمثل فى ضعف التعاون والتنسيق بين المعاهد والجامعات التى تقوم بتقديم برامج إعداد المعلمين، وأنه فى الأرجنتين وشيلى وأوروجواى يثار جدل كبير عما إذا كان من الأفضل أن يتم إعداد المعلمين فى معاهد متخصصة أو

فى الجامعات، حيث لا يلقى المكون الميدانى للبرنامج اهتماما واضحاً فيها، علـــى حين تهتم هذه المعاهد بالممارسات العملية فى مواقــف فعليــة داخــل الصــفوف والفصول المدرسية.

ومع هذا فقد اقتصر تقديم برامج إعداد المعلمين فى بعــض دول أمريكــا اللاتينية والكاريبى على الجامعات فقط مثل شيلى، على حين أبقت دول أخرى على تقديم البرامج فى الجامعات والمعاهد المتخصصة، وأبقت بعض الدول على المعاهد المتخصصة فى إعداد المعلم وجعلتها المصدر الوحيد، حيث لا تقدم الجامعات مثل هذه البرامج.

وقد سعت دول متعددة لتبنى استراتيجيات للإصلاح لعلاج هذه المشكلات، ومن الأمثلة على ذلك توقيع اتفاقات بين وزارة التعليم والجامعات فى بوليفيا، تتولى بموجبها الجامعات الإشراف على براج إعداد المعلمين التى تقدم خارجها، لتحقيــق التعاون والتنسيق بينها وبين ما يقدم بالجامعات.

كما قامت وزارة التعليم والسياسات الثقافية فى إكوادور بجهــود لتحقيــق (مهنية) المعلمين على مستويات أربعة، هى المستوى القومى، حيث تقوم الــوزارة بتحديد احتياجات التطوير ومتطلباته وتوفيرها. والمستوى الإقليمى، حيــث يقــوم المكتب الإقليمى للتحسين المهنى بمسئولية تخطيط وبرمجة ورش عمل التطــوير. ومستوى المقاطعة، حيث يتم الإشراف والتقويم للبرامج المقدمة. ثم مستوى مؤسسة إعداد المعلم أخيراً حيث تنفذ البرامج ويقوم الأداء الموجه للتحسين المهنى.

وقد أنشأت دول الكاريبى قاعدة بيانــات للممارســات المتميــزة، حــددت بمقتضاها معايير هذه الممارسات، التى يمكن الإعلام بها والإفادة منهــا، وإنشــاء شبكة عمل للمعلمين وتحسين الممارسات والمشاركة فى الرأى.

ويمثل المركز الكاريبى للتميز فى إعداد المعلم The Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training (CETT). نموذجاً لتطــوير جــودة إعداد المعلم فى الكاريبى وأمريكا اللاتينية، وقد أنشئت مراكز للتميز فى كنجستون

فى جاميكا لخدمة دول الكاريبى ومركز أنديو لأمريكا الجنوبية فى ليما وفى بيــرو وآخر فى هندوراس.

وينظر إلى هذه المبادرة كجهد ذى أمد طويل من خلال اســتخدام التعلــيم لتحسين المستقبل الاقتصادى للإقليم.

وقد نفذ برنامج المركز الكاريبى للتميز لإعداد المعلم من خــلال مجلــس إعداد المعلم بجامعة غرب الإنديز University of West Indies ، يهدف إلى:

١- تقديم قيادة تجديدية إبداعية لتحفيز وتمكين المعلمين الذين يدرسون بالمــدارس الإبتدائية لتحسين مستوى القراءة والكتابة؛

٢- تدريب المعلمين بالمدارس الابتدائية على الممارسات المتميزة فى تعليم القراءة.

٣- تصميم وتطوير وتنفيذ وتقويم طرق إبداعية لتحسين القــراءة فــى مــدارس المشروع.

٤- تطوير أدوات تشخيصية ملائمة لتزويد المعلمين بالبيانات لاســتخدام وتنفيــذ برامج مبتكرة تلبى احتياجات التلاميذ.

٥- إنتاج أدوات ملائمة ثقافيا للتعليم والتعلم لمشروع المدارس من خلال الكاريبى.

٦- منح المتخرجين فى برامج إعداد المعلم الشهادات، والبرهنة على أنهم يمتلكون الكفايات الأساسية للتعليم.

الاتجاهات المعاصرة لتربية المعلم فى أمريكا اللاتينية:

ويلخص نافارو وفيرديسكو فى دراستهما عن تربية المعلــم فــى أمريكــا اللاتينية، الاتجاهات المعاصرة فى هذا المجال، بمعنى الملامح الخاصة والمبــادئ العملية، التى تميز نظم تربية المعلم فى الفكر والممارسة فى ميدان تربية المعلم.

ثمة اتفاق عام على أن من أبرز ملامح الممارسات التطبيقية لتربية المعلــم فى دول أمريكا اللاتينية، تتلخص فيما يلى:

١- الإعداد المرتكز على التعليم داخل حجرة الدراسة:

إذ إن معظم دول أمريكا اللاتينية تهتم فى إعدادها للمعلمين، وتربيتهم فـى أثناء الخدمة على تدريبهم داخل الفصول، من خلال التدرج من الملاحظة إلى ... ثم التدريس الجزئى بإشراف وتوجيه، ثم وضع المعلم المتدرب أو المبتدئ فى إطار المسئولية والتدريس الكامل فى الفصول.

وتشير الدراسات فى فنزويلا والمكسيك وغيرهما إلى هذا الاتجاه والفوائـد التى تتحقق من جراء الأخذ به، حيث يتعلم المعلم من خلال التعليم والتدريس على أساس أن المدارس تمثل البيئة الحقيقية للتعليم والتعلم، ويتعلم المعلم بالممارسة، إنه تعلم بالعمل Learning by Doing ، ومن خلال أمثلة حية وواقعية والتعلم عـن طريق الأقران.

وقد بينت الممارسات التطبيقية فى المكسيك أن إعداد وتدريب المعلمين فى المدارس الريفية، أن خبرات التعليم داخل الفصول التى سجلت عن طريق الفيديو، واستخدمت كأساس لمناقشات جماعية وتغذية راجعة قد أفادت فى بناء أساس واقعى لتعليم المعلمين، وبخاصة أنه تلاها القيام بالتدريس الفعلى فى حجرات الدراسة.

٢- تربية المعلم الفعالة كتعليم مستمر:

وتبين الدراسات الميدانية، وتحليل البحوث والأدبيات المختلفـة، علـى أن هناك اتجاها لتقليل مدة تربية المعلم قبل الخدمة إلى ثلاث سنوات، بدلا من أربع أو خمس سنوات فيما سبق وفى بلاد أخرى، إذ نفذت المراكز الإقليمية لإعداد الأساتذة للتعليم الثانوى فى أوروجواى برنامجا لإعداد المعلمين مدته ثلاث سنوات.

وقد قامت فنزويلا وكولومبيا وشيلى بدراسات أكدت أهمية التوجه المشـار إليه، وربطت تربية المعلم قبل الخدمة بتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، واعتبرت أن تربية المعلم عملية متصلة قبل الخدمة وفى أثنائها باعتبارها تعليما وتعلما مدى الحياة.

٣- التدريب الجماعى وشبكات العمل:

وقد نظمت التجديدات التى استحدثت فى ميدان تربية المعلم حول مجموعات العمل، ومن خلال الأصدقاء الناقدين Critical Friends، الذين كلفوا بفحص وتأمل التعليم وتبادل الخبرات المرتبطة بالجهود الخاصة بالممارسات الجديدة كان لها دورها الإيجابى فى تحسين تربية المعلم باعتبارها شبكات تربط المعلمين بعضهم لبعض، وتجعلهم يوجهون بعضهم بعضاً.

وبينت خبرات المراكز المصغرة فى شيلى Microcentro، أهمية الإعداد الجماعى، ودمج المعلمين فى بيئات التعلم بالتخلى عن العزلة، وبخاصة عند العمل لأول مرة فى مناطق جديدة غير مألوفة للمعلم.

٤- الاستخدام المكثف للدعم البيداجوجى والإشراف:

وباعتبار أن آليات الإشراف تقع فى قلب برنامج تربية المعلم، يقوم المشرفون بأدوار نشطة وهامة فى إعداد المعلمين وتدريبهم، تحفيزا وتشجيعا وتوجيها ودعماً.

وكلما كان الموجه معداً ومدربا إعداداً وتدريباً فعالين استطاع أن يقود عملية تربية المعلم. والموجه هنا، هو الأستاذ التربوى، وهو الأستاذ المتخصص، وهو المعلم المتعاون ومدير المدرسة وغيرهم.

وقد بين تحليل خبرات تربية المعلم فى البرازيل، دور التوجيه فى برامج الإسراع وبخاصة، وأن المشرفين هنا قد اختيروا من بين المعلمين المتدربين المشاركين فى البرنامج. وأكدت الدراسات التى تمت فى شيلى على ما ذكرمن ضرورة تدريب المشرفين، حتى تكون التغذية الراجعة مثمرة وبناءة.

وقد كان لهذا الاختيار للمشرفين من بين المعلمين المتدربين أثره فى كسر جمود عملية الإشراف والتوجيه.

٥- تكامل التدريب فى إطار العمل الأوسع لعمليات التحفيز والتدريب:

وقد بينت التجديدات المختلفة فى مجال تربية المعلمين، أن هناك أنشطة

مختلفة تمت صياغتها لإعادة بناء النظام وتأكيد دور الحوافز فى البرامج المقدمـــة. إذ يعطى المعلم الذى ينهى برنامج تدريب مدته عام على الأقل نقاطا، وفق نظـــام للنقاط تم وضعه.

كما أن تعيين المعلمين فى المسكيك يقوم على أساس نظام تنافسى للاختيار من بين من يحضرون برامج تدريب تقدم، أو أن يتم الاختيار على أسس تنافســية من خلال امتحانات تحريرية ومقابلات شخصية، ويرخص لهم بالعمل المؤقت لمدة عام يقومون فى أثنائه ونهايته. ويتلقون خلاله أيضا دعما بيداجوجيا من خلال نظام فعال للإشراف.

وقد قدم البرنامج الذى نفذ فى أوروجواى نموذجاً لربط التدريب بالتوجيــه للمستقبل المهنى، من أجل إصلاح نظام توظيف المعلمين ومكافأتهم بتقديم حـــوافز مستمرة، منها التعيين بمجرد انتهاء الدراسة.

٦- التدريب كاستجابة للأولويات الاجتماعية والتربوية على المستوى المحلى:

وقد تقاسمت معظم التجديدات فى ميدان تربية المعلـــم ســـمات مشـــتركة، ربطتها بشدة بالسياق الاجتماعى والتربوى، إذ كان الإعداد والتدريب فعالين عندما تمت مواجهة التحديات والصعوبات فى حينه. إذ نجح برنامج المراكز المصغرة فى شيلى عندما تلقت المدارس الحضرية دعما قوياً من خلال قنوات فعالة.

كما أن تنفيذ برامج إعداد المعلم للمدارس الريفية قد نجح عنـــدما أحســـن اختيار الطلاب المعلمين، وتم تكوينهم فى البيئة التى سيعينون للعمل بها، وفق نظام للإقامة الداخلية الكاملة، والتفاعل مع مؤسسات البيئة، واستخدام استراتيجيات تعليم ملائمة.

الفصل السادس

نظم تربية المعلم فى الولايات المكسيكية المتحدة وجمهورية الأرجنتين

يتناول هذا الفصل نظم تربية المعلم فى بلدين من بلاد الأمريكات حققا نهضة كبرى اقتصادية وسياسية وثقافية، بعد عثرات تعرضا لها.

فقد وقعت المكسيك فريسة الاحتلال، لكنها وبعد فترة من المقاومة والمعاناة استطاعت أن تحقق نهضة اقتصادية كبرى، جعلتها تحتل المرتبة الحادية عشرة اقتصادياً، وتعليمياً.

وتعتبر الجامعية البيداجوجية الوطنية نموذجاً لتنظيم متميز لمؤسسات تربية المعلم، لها أكثر من ٧٥ حرماً منتشراً فى أنحاء المكسيك، تقوم بدور واضح فى إعداد المعلم قبل الخدمة، وتنميته المهنية المستمرة فى أثناء الخدمة.

وتتعدد المجالات التربوية التى تغطيها الجامعة، لتشمل سياسات التعليم وإدارته وتعليم العلوم الإنسانية والآداب والعلوم وتربية المعلم وغيرها.

وينتقل الفصل إلى خبرة أخرى من أمريكا الجنوبية هى جمهورية الأرجنتين وهى دولة ذات تفرد سياسى، أدخلت إصلاحات سياسية عديدة نحو الحرية الحقيقية والديمقراطية، وتفرد اقتصادى ملموس، جعلها ضمن مجموعة العشرين الأكبر اقتصادياً فى العالم. لاحظ أن جمهورية الأرجنتين كانت قد عانت قبل ذلك من أزمات اقتصادية طاحنة، تغلبت عليها وخرجت منها عملاقة بإرادة وإدارة سياسية ناجحة.

وقد أدخلت الأرجنتين واستحدثت إصلاحات عديدة فى مجالات تربية المعلمين، لعل من أبرزها توحيد مصادر تربية المعلم والارتقاء بها للمستوى الجامعى فى الستينيات من القرن العشرين.

وقد دخل نظام تربية المعلم فى جمهورية الأرجنتين منعطفاً هاما بدءاً من

عام ١٩٨٣، تمثل في مؤسسات جديدة واقتحام كوكبي، قام على أسس فكرية نظرية وأسس وأصول واقعية، يعرض لها الفصل بتفصيل.

الولايات المكسيكية المتحدة وتطوير مؤسسات إعداد المعلم

وتعرف باسم المكسيك عالمياً، وهي جمهورية فيدرالية في قارة أمريكا الشمالية، تحدها الولايات المتحدة الأمريكية شمالاً، والمحيط الباسيفيكي جنوباً وغرباً، وجواتيمالا والبليز والبحر الكاريبي في الجنوب الشرقي وخليج المكسيك شرقاً.

وتبلغ مساحتها ٢مليون كم٢، ويبلغ عدد سكانها ١١١ مليون نسمة، وتحتل المرتبة ١٤ بين دول العالم المستقلة.

السياق المجتمعي:

وقد بدأت نهضة اقتصادية واجتماعية كبرى ترتب عليها نمو كبير في التسعينيات من القرن العشرين، بما يجعلها الآن ضمن الدول الاقتصادية الكبرى في العالم، وأسرع الاقتصادات نمواً أيضاً. وهي الدولة الأمريكية اللاتينية الأولى التي انضمت إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وأهلها لذلك أنها دولة صناعية كبرى جديدة، تحتل المركز الثالث عشر في الدخل القومي عالمياً.

والمكسيك أيضاً الدولة العاشرة عالمياً في مجال السياحة، يزورها سنوياً أكثر من ٢١,٥ مليون سائح.

احتلت إسبانيا المكسيك عام ١٥٢٠م، بعد معارك قتل فيها الإمبراطور وملايين البشر وصارت جزءاً من الإمبراطورية الإسبانية، تحت اسم إسبانيا الجديدة وبعد كفاح مسلح حصلت على استقلالها، وأعلن عن إنشاء الولايات المكسيكية المتحدة عام ١٨٢٤.

وكما ذكرنا سلفاً، فإن المكسيك دولة اتحادية، تضم ٣١ ولاية، وإقليم فيدرالي لكل منها دستوره الخاص والكونجرس المنتخب كمجلس تشريعي للولايات ونظام قضائي، وينتخب سكان كل ولاية حاكما لهم عن طريق الاقتراع المباشر

لمدة ست سنوات، كما يختارون ممثليهم فى الكونجرس لمدة ثلاث سنوات.

وتنقسم كل ولاية إلى بلديات، لكل منها حاكمها أيضا وممثليها فى إطار انتخابات مباشرة. وتعتبر مدينة المكسيك هى العاصمة السياسية للاتحاد. وتعتبر هى والمقاطعة التابعة لها بمثابة إقليم فيدرالى، يتبع الاتحاد الفيدرالى مباشرة.

وتعتبر المكسيك اقتصاديا الدولة الحادية عشرة عالمياً فى الترتيب الاقتصادى، كواحدة من أكبر الاقتصادات العالمية، وأسرع نمو اجتماعى واقتصادى وتكنولوجى فضلاً عن نظام حكم فيدرالى دستورى ديمقراطى.

ويتحدث ٩٧% من السكان اللغة الإسبانية، ورغم ذلك فإن الدستور لم ينص على لغة رسمية للبلاد، وينص القانون العام للحقوق اللغوية على ضمان حقوق الأقليات فى لغاتهم التى يتحدثون بها.

كما أنه لا يوجد نص على الدين الرسمى للبلاد، ولا تقدم الدولة أى دعم مالى للكنيسة، ولا تشارك الكنيسة فى الأنشطة التعليمية، رغم أنه طبقاً للإحصاءات الرسمية، فإن ٧٦,٥% من السكان مسيحيون كاثوليكيون (Roman Catholic) وهم ثانى أكبر طائفة مسيحية كاثوليكية رومانية فى العامل بعد البرازيل.

وقد حققت المكسيك تقدماً كبيراً فى مجالات العلوم والتكنولوجيا فى القرن العشرين، حيث أنشئت جامعات جديدة ومراكز جديدة للبحوث العلمية.

التعليم فى الولايات المكسيكية:

تنظم سكرتارية التعليم العام، التعليم وتضع المستويات المعيارية لكافة المراحل والمستويات التعليمية. وقد نص الدستور المكسيكى الصادر عام ١٩١٧ على عدم توجيه التعليم توجيها دينياً، وعدم تمييز أية طائفة دينية على أخرى. ويتكون السلم التعليمى من التعليم الأساسى، الذى يضم:

١- المدرسة الابتدائية، ومدتها ست سنوات تشمل الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس، وهى بداية نظام التعليم الإلزامى. ويتم التعليم وفقاً للثنائية اللغوية فى كثير من المدارس، حيث يتم التدريس فى النصف الأول من اليوم المدرسى باللغة

الإسبانية، ثم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية فى النصف الثانى من اليوم، حسب إمكانات وظروف كل مدرسة.

٢- المدرسة المتوسطة، ومدة الدراسة بهذه المدرسة ثلاث سنوات، تشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع، وهى جزء من نظام التعليم الإلزامى. وتدرس بهذه المدرسة مواد أكثر تخصصاً كالفيزياء والكيمياء وتاريخ العالم.

٣- المدرسة الثانوية، وتعرف باسم الإعدادية Preparatoria، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتضم الصفوف العاشر والحادي عشر والثانى عشر. وهى تعد طلابها إما إلى سوق العمل، وإما لمواصلة التعليم العالى. ويشير مصطلح الإعداد Preparatoria إلى اهتمام هذه المدرسة بإعداد طلابها بالمعرفة العامة للاستمرار فى دراستهم بالجامعات. كما يشير مصطلح Bachillerato إلى إعداد الطلاب مهنيا ليكونوا عمالاً مهرة.

وتتضمن مدة الثلاث السنوات الدراسية بهذه المدرسة ستة فصول دراسية، يخصص الفصل الأول منها لدراسة منهج عام، ويبدأ التخصص اعتباراً من الفصل الدراسى الثانى إما فى العلوم (الكهرباء والكيمياء والبيولوجى)، وإما فى العلوم الاجتماعية (التجارة والفلسفة والقانون).

والتعليم العالى فى المكسيك عادة ما يسير وفقا للنموذج الأمريكى، أربع سنوات للحصول على البكالوريوس، وسنتان للماجستير وسنتان للدكتوراه. وقد أعادت المسكيك تنظيم التعليم العالى بها وفقاً لعملية بولونيا التى أعلنها الاتحاد الأوربى.

تطوير نظم تربية المعلم فى المكسيك:

وتقدم المكسيك نموذجاً لتطوير نظام إعداد المعلم فى إطار تطوير نظام التعليم، حيث حدث نمو توسعى كبير فى القيد فى التعليم النظامى الرسمى من ٣,٥ مليون عام ١٩٥٠ إلى ٢٨,٢٢ عام ٢٠٠٠. وقد أدى هذا النمو الضخم إلى ضغوط على النظام التعليمى، تمثلت فى ناحيتين، الأولى زيادة الفرص التعليمية، والثانية

تحسين جودة التعليم فى كل المستويات لمواجهة الطلب المتزايد.

وبدأت المكسيك فى الثمانينيات إصلاحات تعليمية مستمرة حتى اليوم، شملت وضع مستويات معيارية للالتحاق بالتعليم، والامتحانات النهائية على كل المستويات، بما فيها آليات تطوير إعداد المعلم وتنميته المهنية، والتقويم المؤسسى والاعتماد ووضع نظام لتقويم وترتيب البرامج الجامعية.

وقد استمرت نظم التعليم الابتدائى والحلقة الأولى من التعليم الثانوى، وإعداد المعلمين حتى بدايات التسعينيات تحت الإدارة المباشرة للحكومة الفيدرالية عن طريق مكاتب وإدارات سكرتارية التعليم العام Secretaria de Education Publica(SEP).

وقد استحدثت تعديلات عام ١٩٩٢ على الدستور والقانون الفيدرالى للتعليم، نقلت المسئوليات الإدارية للمدارس ومؤسسات إعداد المعلم إلى وزارات التعليم فى الولايات، وبالفعل نقلت مسئوليات المكاتب والإدارات المركزية إلى الإحدى والثلاثين وزارة بالولايات المكسيكية، لكن مع استمرار قيام الوزارة بدورها الإدارى فى المنطقة الفيدرالية بمدينة مكسيكو.

وينقسم النظام التعليمى فى المكسيك إلى أربعة مستويات، هى:

١- ما قبل المدرسة من ٣ - ٦ سنوات.

٢- التعليم الإبتدائى، ويضم الصفوف من الأول إلى السادس.

٣- التعليم الثانوى، ويضم التعليم المتوسط الصفوف من السابع إلى الحادى عشرة، والمدرسة الثانوية وتضم الصفين الثانى عشر والثالث عشر.

٤- التعليم العالى. وقد امتدت فترة التعليم الإلزامى منذ عام ١٩٩٢ لتكون لمدة تسع سنوات تشمل المدرسة الابتدائية (٦ سنوات) والصفوف الثلاثة المتوسطة وتطبق المكسيك عدة إصلاحات كبرى، منها تطوير التعليم الجامعى والعالى من خلال الجمعية الوطنية للجامعات والتعليم العالى Asociacion Nacional de Universidades e Institucions de Educacion Superior التى أسست عام

١٩٥٠، والتى تعمل مع الهيئات الحكومية ولجان السياسة التعليمية وتخدم كمركز للمعلومات والإحصاءات التربوية وتخطيط وتقويم التعليم العالى والجامعى. ولعله أيضا من أهم الإصلاحات التعليمية والتربوية تحويل جميع مؤسسات إعداد المعلمين إلى مؤسسات للتعليم العالى، حيث صدر عام ١٩٨٤ قانون جعل درجة البكالوريا Bachillerato المتطلب الأساسى للالتحاق بمدارس النورمال، التى حولت وفقا للقانون الجديد إلى مدارس معلمين عليا escuelas normal superiores، تقدم برامج للحصول على درجة الليسانس لإعداد معلمى الروضة، والتعليم الابتدائى، والتعليم الثانوى، والتربية الخاصة، والتربية الرياضية.

كما تقدم مدارس المعلمين العليا أنواعاً مختلفة من برامج الدراسات العليا والتعليم المستمر. وهناك برامج دراسية صيفية مدتها ست سنوات للمعلمين الحاصلين على شهادة مدارس النورمال لرفع مستواهم إلى درجة الليسانس. وتقدم الجامعة البيداجوجية الوطنية درجات متنوعة لإعداد المعلمين، وهى جامعة جديرة بأن نعرض لها.

الجامعة البيداجوجية الوطنية: Universidad Pedagogica Nacional (UPN):

وهذه الجامعة المتخصصة، تمثل نموذجا للاهتمام بالتربية، وهى من الملامح المميزة لنظم إعداد المعلم شرقا وغربا، فى الصين واليابان وأمريكا وغيرها. وتعتبر الجامعة مؤسسة عامة للتعليم العالى أنشئت فى أغسطس عام ١٩٧٨، بهدف تنمية المهنيين التربويين، وتقديم برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا لتلبية احتياجات نظام التعليم القومى والمجتمع المكسيكى.

وتقدم الجامعة أيضا برامج للتعليم المهنى المستمر، تتضمن بيئات التعلم الافتراضية، وتنفيذ البحوث التربوية ونشر الثقافة والعلوم البيداجوجية.

ومما يلفت النظر هنا أن الجامعة البيداجوجية الوطنية تضم ٧٦ حرما،

٢٠٨ حرماً فرعياً فى أنحاء المكسيك تشكل نظاما قومياً للجامعة. وتهدف أنشطة البرامج التى تقدمها هذه الوحدات إلى الاستجابة لاحتياجات التعليم فى كل إقليم، فضلا عن الاحتياجات القومية. ويدرس فى هذه الجامعة حوالى ٨٠ ألف دارس.

وبناء على ذلك فإن الجامعة تعتبر الجامعة القومية القائدة لتنمية الكوادر المتخصصة فى المجال التربوى.

وقد حددت الوثائق الرسمية نشاط الجامعة فى أنها مؤسسة بحث علمى متخصص وإعداد مهنى للعاملين فى الميدان التربوى. كما أنها تقدم خدمات فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وأما عن رسالة الجامعة، فقد حددت فى:

١- تدعيم التغيير التربوى من خلال التنمية المهنية وبرامج الدراسة الجامعية.
٢- تصميم استراتيجيات وخطط ترتكز على تحقيق الدمج والمساواة والعدالة.
٣- التعاون مع وزارة التعليم فى البرامج التى تصمم لتحسين التعلم والتعليم.
٤- نشر المعرفة الجديدة للحفاظ على - وتطوير- الثقافة المحلية والإقليمية والوطنية.

وأما عن الرؤية، فتتمثل فى تلبية الاحتياجات من المهنيين ذوى التخصص العالى من خلال برامج التعلم من بعد، والاستمرار فى قيادة الحوار العقلى العلمى فى المجال التربوى.

ويتضمن الهيكل التنظيمى للجامعة مايلى:

١- **رئاسة الجامعة Rectory:** وهى تمثل المسئولية القانونية للجامعة، وتقوم برسم السياسات العامة، والتطوير الأكاديمىعبر البلاد والاستجابة لمتطلبات النظام التعليمى وتقديم المبادرات التطويرية.

٢- **المجلس الأكاديمى:** وهو سلطة اقتراح وتحديد القواعد والسياسات والخطط والبرامج الأكاديمية، وتحقيق التكامل التنموى للجامعة بامتدادها عبر المكسيك.

٣- **السكرتارية الأكاديمية:** وتتولى مسئولية تحقيق التنسيق والتناغم بين الهيئات

الأكاديمية للجامعة من أجل ضمان تكامل البرامج الأكاديمية.

٤- **التوجيه الفنى:** وهى المسئول عن قيادة ومتابعة وتقويم مسودات الخطط والبرامج والمبادرات المصادر والموارد البشرية والتنظيمية ومتطلبات الأولويات الأكاديمية.

٥- **السكرتارية الإدارية:** وتتولى تشجيع ومتابعة الوظائف الإدارية، لتقديم الدعم الفعال للحياة الأكاديمية اللازم لتنميتها، والتنسيق بين الفروع والإدارات فى أمور الموارد المالية والبشرية.

٦- **إدارة التخطيط:** وهى المسئول عن التطوير الدائم والمنظومى للتخطيط والتنظيم وبرمجة الميزانية والتقويم الذى يساعد على التطوير المؤسسى، والاستجابة إلى احتياجات تحسين جودة الأداء الجامعى الشامل.

ويلاحظ أن هذه الوظائف الأكاديمية الإدارية تتولى كل ما يتعلق بالحرم الرئيسى والأحرام الإقليمية والفرعية، التى يعد كل منها جامعة مستقلة.

ويتضمن التنظيم الأكاديمى للجامعة المدارس والكليات الآتية:

١- الإدارة التعليمية:

وتمنح درجة البكالوريوس ودرجتى الماجستير والدكتوراه فى الإدارة التعليمية. وتهدف المدرسة إلى إعداد المتخصصين فى مجالات الإدارة والتسيير للمؤسسات التعليمية فى مجالات: التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم للتعليم العام والخاص.

٢- تعليم الأقليات والسكان الأصليين:

وتتولى إعداد المهنيين فى مجال تعليم متعددى الأعراق فى المكسيك، والجماعات ذات الأعراق المختلفة، وما يستتبع ذلك من لغات متنوعة.

٣- التربية العلاجية والتعويضية.

وتقدم برامج لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه فى مجالات التربية العلاجية والتعويضية للمعلمين، والمتخصصين فى مجالاتها المختلفة. وتشمل برامج هذه الكلية برامج متنوعة فى التربية الخاصة.

٤- البيداجوجيا:

وتقدم درجة البكالوريوس فى التربية، من خلال برنامج تربوى قائم على تمكين الطلاب من تحليل القضايا التربوية والتدخل الابتكارى فى حل المشكلات ووضع السياسات والبرامج المناسبة للنظام التعليمى المكسيكى.

٥- علم النفس التربوى:

وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه فى مجالات علم النفس التربوى والإرشاد والتوجيه والعلاج النفسى.

٦- علم اجتماع التربية:

وتهدف إلى اعداد المهنى التربوى الذى يسهم فى وضع وتنفيذ السياسات والخطط والمشروعات القائمة على ثقافة البلد وتراعى العلاقات التربوية والاجتماعية، والتمكن من أدوات التحليل الثقافى الذى يؤهل لفهم وتقييم الاتجاهات والسمات للنظام التعليمى الوطنى ومشكلاته.

ولذلك فإن الجامعة البيداجوجية الوطنية ترتكز إلى مبادئ تختص بتحقيق دورها الاجتماعى القومى نحو تطوير وتقوية المكسيك، وبخاصة نحو التعليم الوطنى الذى يدعم التقاليد التربوية القومية وتدعيم المبادرات الإصلاحية للتعليم، من خلال البرامج التى تطور التعليم والتعلم والبحث والامتداد الثقافى.

وتتمثل أهم ملامح هذه الجامعة فى:

١- **التعليم ذى المستوى العالى:** باعتباره عملية تكوينية، تطور بناء الطالب من خلال التفاعل مع البحث وخدمة المجتمع، وتعيد بناء المعرفة، وينمى المهارات والقيم لربط النظرية بالتطبق فى مجالات مهنية خاصة.

٢- **البحث فى التربية:** وهو عملية لإنتاج المعرفة القائمة على الحقائق التربوية، التى تهتم بالتعامل الناقد والمنظومى مع القضايا التربوية والثقافية، من أجل الإسهام فى حلها، ويسهم كاستراتيجية للتدريب والتجديد التربوى والامتداد فى تدعيم الثقافة التربوية التى تطور التعليم.

٣- **النشر والامتداد الجامعي:** ويمثل عملية تطبيع المعرفة فى تفاعلها مع التدريس والبحث التربوى، وتطوير تبادل المعرفة باعتباره عملية اجتماعية للاتصال، وتبادل الخبرات التربوية والثقافية مع مجتمع الجامعة والمجتمع المكسيكى والدولى بوجه عام.

والجامعة بوصفها- كما تقول الوثائق - مؤسسة للتعليم العالى، ذات هوية مدنية علمانية وحرة، تعكس الاهتمامات التربوية الفكرية، التى تؤدى إلى تعميق فهم القضايا والمشكلات التربوية للمدارس العامة وحلها.

وتخدم الجامعة بشخصيتها الوطنية فى تلبية الاحتياجات التربوية والمتطلبات المجتمعية التى يعبر عنها السياق السياسى والاقتصادى والاجتماعى للبلاد، حيث يقوم العلم والمعلومات والتكنولوجيا وأنماط التعلم الحديث بأدوار هامة فى التعليم، **ولذلك تتمثل سياسات الجامعة فى:**

١- توجيه أنشطة إعداد المهنيين التربويين للإسهام فى تطوير التعليم الأساسى، وبناء شخصية وطنية فردية ومجتمعية.

٢- تلبية الاحتياجات التعليمية للبيئات الفقيرة، وذوى الاحتياجات الخاصة والجماعات المهمشة.

٣- تنمية الوعى بمشكلات ومتطلبات النظام التعليمى، لتنمية أنشطة قائمة على البحث التربوى والتجديد التعليمى لحلها وتلبيتها.

٤- تطوير البرامج والمشروعات التى تقدم ابتكارات لازمة لتطوير مهنة التعليم.

٥- تطوير البرامج والمشروعات التى تلبى الاحتياجات القومية والمحلية.

٦- احترام التعدد الثقافى واللغوى فى البلاد، وتقويم الممارسات التعليمية.

٧- تنمية الفكر المستقل والنقدى والمسئول، والاعتراف بالتعدد الفكرى على المستوى الجامعي والوطني.

إن تحقيق ذلك كله من شأنه تطوير الأداء الأكاديمى على مستوى الجامعة. والكليات وربط التعليم بالبحث وخدمة المجتمع لحل المشكلات التعليمية، وتطوير

النظام التربوى.

وقد تم تحديد المجالات الأكاديمية للجامعة فيما يلى:

١- السياسة التعليمية والعمليات المؤسسية والإدارة:

ويمثل هذا المجال تخصصا متعدداً بينيا، تشارك فيه ميادين تربوية متنوعة، من أجل توليد معْرفة جديدة وتطبيق سياسات معرفية، واقتحام ميادين اجتماعية ثقافية تعليمية حديثة.

٢- التعدد والبين ثقافى:

وقد استحدث هذا المجال فى ضوء متغيرات العولمة، التى أنتجت علاقات جديدة بين الشعوب والمجتمعات والأوطان المختلفة لم تكن موجودة من قبل، وأدت إلى تقوية الهويات الثقافية القومية والإقليمية والمحلية، وهى تحتاج إلى معالجات تربوية خاصة.

٣- تعليم وتعلم العلوم والإنسانيات والآداب:

ويهدف هذا المجال إلى تطوير الوظيفة التعليم والبحث والتثقيف فى مجال التنمية البشرية بعامة، والتعلم المعرفى وتدريب التربوى المهنى فى برامج تعليم وتعلم العلوم والإنسانيات والآداب والفنون وعلم النفس التربوى والرياضيات من منظورات فكرية ومنهجية وتطبيقية.

٤- تكنولوجيات المعلومات والنماذج البديلة:

ويشمل هذا المجال إدارة المعرفة، والإعداد من بعد، وهندسة النظم والتكنولوجيات الجديدة، والاتصال التربوى واستخدام التكنولوجيا الحاسوبية فى عمليات التعليم والتعلم.

٥- النظرية البيداجوجية وإعداد المعلمين:

ويمثل هذا المجال جماع الميدان التربوى التعليمى وإعداد المهنيين فى التخصصات التربوية التعليمية من نواحى الإنتاج التنظيرى والبحث الميدانى

والتدخل العلاجى للمشكلات، من خلال مشروعات الدراسة الموجهة نحو الإعداد المهنى وعمليات التدريس والمصادر التعليمية، والممارسات الميدانية.

وهذه المجالات التربوية المتنوعة تحقق تكاملاً تربوياً من ناحية، وتعكس استجابة للتغيرات التى فرضتها العولمة والتكنولوجيا، وتطور التعليم قبل الجامعى والعالى وإعداد المهنى التربوى.

وتقدم الجامعة فى الإقليم الفيدرالى البرامج التخصصية الآتية:

١- التربية البيئية.

٢- الحوسبة والتعليم.

٣- التقويم الأكاديمى.

٤- الإرشاد التربوى.

٥ – مشروع مناهج إعداد المعلم.

٦- إعداد معلمى الكبار.

٧- استراتيجيات تعليم وتعلم التاريخ فى التعليم الأساسى.

٨- تعليم الآداب.

٩- التربية وحقوق الإنسان.

وتهدف البرامج التعليمية المقدمة إلى إعداد المهنيين الممارسين للتعليم والخدمات التعليمية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

أما على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، فإن الجامعة تقدم برامج للحصول على درجة البكالوريوس، من خلال إعداد نظرى وتطبيقى ميدانى بالمدارس، بحيث يكتسب الطالب كفايات التفكير النقدى والتأملى، بما يسمح له بمناقشة وفهم الواقع التربوى الوطنى والسياق الاجتماعى والتاريخى للتعليم.

وأما على مستوى الدراسات العليا فإن الجامعة تقدم درجة الماجستير فى التربية بهدف إعداد القيادات المهنية فى الوظائف التربوية المختلفة فى المجالات التربوية السابق ذكر كلياتها ومدارسها.

كما تقدم الجامعة دراسات للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية من خلال القيام ببحوث علمية فى المجالات التربوية المختلفة.

وأما على مستوى التعليم المستمر، تقدم الجامعة تعليما افتراضيا عن بعد، من خلال برنامج للحصول على درجة البكالوريوس فى تعليم اللغة الفرنسية، وبرامج التعليم المستمر لمعلمى التعليم الأساسى، وهذا البرنامج يؤدى للحصول على درجة البكالوريوس فى التخصصات الاتية:

١- تعليم الإسبانية بالمدرسة الابتدائية.

٢- تعليم وتعلم العلوم، مع التخصص فى البيولوجى والفيزياء والكيمياء.

٣- عمليات تعليم وتعلم الجغرافيا فى التعليم الساسى.

٤- تنمية مهارات اللغة والاتصال.

٥- تعليم وتعلم التاريخ فى التعليم الأساسى.

٦- الفنون فى التعليم الأساسى.

ويظهر مما سبق الانتشار المكانى الجغرافى للجامعة فى أنحاء المكسيك، كما تعكسه أحرام الجامعة الكثيرة، والتعمق التربوى البيداجوجى والتعليمى فى تخصصات التربية وعلوم الاجتماع والنفس التربويين، والارتباط بالنظام التعليمى، إعداداً للمهنيين والقيادات.

جمهورية الأرجنتين، إصلاح نظم إعداد المعلم ومؤسساته

والأرجنتين ثانى أكبر دولة فى أمريكا الجنوبية بعد البرازيل، وهى دولة جمهورية فيدرالية، تضم ٢٣ مقاطعة ومدينة مستقلة هى بيونس آيرس، وتعتبر الأرجنتين أكبر بلد فى العالم فى المساحة، وأكبر أمة تتحدث الإسبانية. كما أنها من بين مجموعة العشرين الأكبر اقتصاديا فى العالم.

السياق الاجتماعى والتعليمى:

وقد هاجر إلى الأرجنتين مستثمرين مهاجرين بعد عام ١٨٧٥، كان لهم دور فى تحديث البلاد والنهوض باقتصادها، مما جعلها فى أوائل القرن العشرين

إحدى الدول العشر الأغنى فى العالم، مستفيدة من الصادرات الزراعية، التى قادت اقتصادها إلى التقدم، وتحقيق الرخاء.

وتبلغ مساحة الأرجنتين ٢,٨ مليون كم٢، تجرى بها ثمانية أنهار، فضلاً عن وجود بحيرات كبرى بها، بعضها مياهها عذبة والأخرى مالحة.

ويعيش على هذه المساحة حوالى ٤٠ مليون نسمة فقط، وهى بذلك تعتبر الثالثة فى قارة أمريكا الجنوبية والثالثة والثلاثين عالمياً. كما أنها من أقل دول القارة فى معدلات النمو السكانى. والتعليم فى الأرجنتين مسئولية مشتركة بين الحكومة الوطنية والأقاليم والمؤسسات الخاصة، رغم وجود محددات عامة وضعتها وزارة التعليم، أساسها أن الشعب كله ينبغى أن يتعلم، مما جعل التعليم منتشراً فى كافة أنحاء البلاد.

وقد صدر أول قانون للتعليم بها عام ١٨٨٤، جعل التعليم مدنيا علمانيا عاما وإلزامياً كما أنه منذ عام ١٩١٨ مع إصلاح التعليم العالى صارت الجامعات مستقلة عن السلطة الحكومية وتأثير الكنسية الكاثوليكية.

ويرجع التوجه اللامركزى لإدارة التعليم والخصخصة إلى فترة حكم كارلوس منعم، وصارت مسئولية إدارة وتمويل المدارس من شأن الأقاليم وليس الحكومة المركزية.

وينقسم التعليم فى الأرجنتين إلى ثلاثة أقسام، هى:

القسم الأول، ويشمل الصفوف من الأول إلى التاسع، ويسمى التعليم الأساسى العام. وهو بدوره ينقسم إلى ثلاث حلقات:

- الحلقة الأولى، تضم الصفوف الأول والثانى والثالث من التعليم الأساسى.
- الحلقة الثانية، تضم الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسى.
- الحلقة الثالثة، تضم الصفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسى.

وهذا القسم أو المرحلة إلزامى على جميع الأطفال.

القسم الثانى، وهو التعليم الثانوى، ويسمى Polimodal، ويستمر لمدة ثلاث سنوات

(أو أربع سنوات فى بعض الأقاليم)، وقد صار اعتباراً من ٢٠٠٧ تعليما إلزاميـا، وزادت مدة التعليم الإلزامى إلى ١٣ سنة.

ويلاحظ أنه فى العاصمة بيونس آيرس ما يزال النظام التعليمى الأرجنتينى التقليدى مطبقاً حتى الآن: سبع سنوات للمدرسة الابتدائية، وخمس سنوات للتعلـيم الثانوى، يبدأ التخصص به فى السنتين الأخيرتين.

وينقسم التعليم الثانوى إلى ثلاثة أنواع، هى:

١- مدارس الـ Bachiller، وهى المدارس الثانوية العامة، التى تركز برامجهـا الدراسية على الإنسانيات، بما يجعلها شبيهة بمدارس النحو الإنجليزية.

٢- المدارس التجارية، التى تركز على العلوم الاقتصادية.

٣- المدارس الفنية، وتركز على الدراسات الفنية والعلمية والتقنية، ومدة الدراسـة بها ست سنوات.

- القسم الثالث: التعليم العالى.

ويسير التعليم العالى فى الأرجنتين، منذ فترة احتلالها وفقا للنظام الإسبانى، يركز على التعليم المهنى Professional ويقدم درجات مهنية، خلافـا للنمـوذج الأنجلوساكسونى.

وينقسم التعليم العالى – بناء على ذلك – فى الأرجنتين إلى ثلاثة مستويات، هى:

- المستوى الثلاثى، ومدة الدراسة به من سنة واحدة إلى ثلاث سـنوات لإعـداد فئات التقنيين، وأصحاب المهن.
- المستوى الجامعى الأول، ويستمر من ٤-٦ سنوات، وهو تعليم مهنى يقدم فى الجامعات، ويضم أربعة أنواع من الدرجات، هى الليسانس، ودرجة الأستاذية، والهندسة، ودرجة الطب، ودرجة القضاء.
- مستوى الدراسات العليا، وهو مستوى تخصصى، وتعليم موجه بالبحث، يقـدم درجات الماجستير، والدكتوراه.

وتضم الأرجنتين ٣٩ جامعة قومية تمولها الدولة منذ عام ١٩٤٦، وجامعات خاصة يبلغ عددها ٤٦ جامعة يتعلم بها سدس عدد طلاب التعليم العالى. وتحدد كل جامعة نظام القبول بها، وفقا لما تحدده مجالسها.

ونظراً للاختلافات الكبيرة فى نظم تقويم الطلاب فى التعليم الأساسى والتعليم الثانوى، مما أدى إلى اختلاف المستويات الحقيقية للشهادة الثانوية، لجأت جامعة بيونس آيرس إلى تقديم برنامج مدته عام للراغبين فى الدراسة بها، كبرنامج لإعدادهم قبل توزيعهم على كليات الجامعة.

إعداد المعلم فى الأرجنتين: التطور والإصلاح:

صدر قانون عام ١٨٦٩ لإعداد المعلمين، أنشئت بمقتضاه مدارس النورمال، لإعداد معلمى المدارس الابتدائية. وقد أراد الرئيس دومنجوسارمينتو إنشاء هذه المدارس وإنشاء رياض للأطفال، كما دعا المعلمين الأمريكيين للإقامة فى الأرجنتين والتدريس بها. وقام أحد هؤلاء المعلمين الذين قدموا من الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء أول مدرسة للنورمال عام ١٨٧١. كما قام زملاء له بإنشاء مدارس أخرى، بلغ عددها ثمانى عشرة مدرسة فى خلال خمسين عاماً.

وشددت التعليمات الرسمية بعد ذلك على أن يشترط فيمن يتقدم للعمل معلماً بالمدارس الابتدائية، أو يلتحق ببرامج إعداد المعلمين بالجامعات الحصول على دبلوم مدارس النورمال.

ثم أنشئت بعد ذلك مدارس متخصصة للمعلمين فى تخصصات التربية الرياضية والرقص، والتربية الخاصة (الصم والمعاقين عقليا). وقامت بعض الجامعات بفتح كليات ومعاهد للتربية بها.

واستمرت الحال على هذا المنوال إلى أن جاء عام ١٩٥٦ ، حيث منح المعلمون ميزات الموظف العام وترتب على ذلك منحهم العديد من الميزات وتثبيت التوظيف والرعاية الاجتماعية والطبية، كما حدث اهتمام أكبر بالتأهيل التربوى للمعلمين إلى أن صار ٩٩% من معلمى المدارس الابتدائية عام ١٩٦١ حاصلين

على شهادات تربوية.

وقد شهدت الستينيات ارتفاعاً بمستوى إعداد المعلمين بالمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة إلى مستوى المعاهد المتوسطة ذات السنتين الدراسيتين ونصف عام للتدريب الميداني، كما بدأت بعض الجامعات في تقديم برامجها الخاصة لإعداد المعلمين، من خلال كليات متخصصة، واعتباراً من عام ١٩٦٨ صار الحصول على المؤهل الجامعي شرطا لمزاولة مهنة التعليم.

ويتم الآن إعداد المعلمين فى مؤسسات متخصصة متنوعة بعضها إقليمى، وبعضها فنى وبعضها خاص، وبعضها جامعى، بما يبين تعددية طرق الإعداد لممارسة مهنة التعليم، بحيث صار المؤهل الأساسى للعمل بالمدارس الابتدائية هو دبلوم مدارس النورمال ذات البرنامج الدراسى الممتد لخمس سنوات، ينتهى بالحصول على ترخيص مزاولة المهنة، إذا وافقت عليه السلطات المحلية أو الإقليمية.

ويتطلب العمل برياض الأطفال دراسة إضافية لمدة سنتين أخريين، كما يتطلب العمل بالمدارس الثانوية شهادة تربوية بعد دراسة برنامج مدته أربع سنوات بعد الدراسة الثانوية فى معاهد أو كليات متخصصة.

سياق جديد لإصلاح تكوين المعلم ومؤسساته:

أدى التوجه الديمقراطى عام ١٩٨٣ إلى بداية عصر جديد للبلاد، وبدأت تغييرات هيكلية، اعتباراً من عام ١٩٨٩ فى الأرجنتين نتيجة مشاركتها فى التحولات العالمية الثقافية والاقتصادية والسياسية الدولية.

ويتلخص هذا التحول فى: مؤسسات جديدة واقتحام كوكبى New Institutions and Global Insertion وقد صدر دستور جديد عام ١٩٩٤ أحدث تغييرات مؤسسية كبرى، وتغيرات فيدرالية وإقليمية ومؤسسية، فضلاً عن حقوق جديدة.

وتم إنشاء مؤسسات اقتصادية جديدة تلبى الاحتياجات العالمية الجديدة، حجم

فيها نشاط الدولة، ومسئوليات شعبية متعاظمة.

وكان لابد أن يواكب هذا التغير الجذرى تحولات فى بنية التعليم عام ١٩٩٣، وما تزال مستمرة حتى اليوم، نقلت الخدمة التعليمية إلى الأقاليم والمحليات. ثم صدر القانون الفيدرالى للتعليم فى نفس السنة، وضع أسس تحول المدرستين الابتدائية والثانوية، تضمن أهدافا جديداً، وبنية أكاديمية جديدة ومحتوى تعليمياً جديداً كذلك، تتولى فيه السلطات الفيدرالية رسم السياسات العامة فقط. ثم صدر قانون التعليم العالى عام ١٩٩٥، لتطوير التعليم العالى الجامعى وغير الجامعى، وتنمية المعلمين، من خلالهما، مع تحويل الإشراف على التعليم العالى للأقاليم والمحليات أيضا.

الأسس الفكرية للتحولات التعليمية:

وقد أكدت هذه التشريعات والتحولات التعليمية التى أرستها على عدة أفكار أساسية، هى:

١- المساواة فى توزيع الفرص التعليمية على جميع السكان فى جميع الأقاليم، وتصمم بمقتضى ذلك البرامج التعليمية وطرق تعليمها داخل الفصول لجميع التلاميذ دون أى تمييز.

٢- الجودة، ليس فقط فى تحديث المحتوى والطرق والموارد والمصادر والتقنيات، ولكن بالعمل الذى يركز على النتائج، وزيادة فرص التعلم للجميع، والإصرار على تجسير الفجوة وتحسين المعرفة والحصول عليها وإنتاجها وتوظيفها.

٣- اللامركزية والمشاركة، حيث تقوم السلطات المحلية بممارسة كافة وظائفها ومهامها نحو إدارة التعليم بدعم رئاسى، تكون المدرسة هى وحدة تغيير النظام التعليمى.

٤- التميز الأكاديمى للجميع: إذ تكون المعرفة هى الاسم الجديد للتنمية، والانتقال إلى اكتساب الجدارات، وأن يعرف الفرد، كيف يعلل، وكيف يعمل، وكيف يفكر وكيف يطبق، وأن يركز التعليم على المتعلم.

٥- التحول فى التنظيم: بتبنى نموذج بديل للتنظيم والإدارة، وأن تكون الديناميات

الداخلية للمؤسسات ذات تأثير على المنهج المدرسى واستراتيجيات التعليم، وأن يدار العمل فيدراليا ومحليا على أساس المشروع، وليس على أسس بيروقراطية.

الإجراءات التنفيذية للإصلاح:

وقد تم اتخاذ إجراءات عملية، والقيام بأنشطة عملية في ضوء هذه الأسس، لإجراء تحولات تعليمية، تتلخص في:

١- بنية جديدة للمستويات والحلقات التعليمية:

وقد تضمنت هذه البنية تعليما إلزاميا ذا مدة أطول عشر سنوات من التعليم الإلزامى حولت النظام أو البنية القديمة إلى بنية جديدة يبدأ التعليم الإلزامى فيها من سن الخامسة من العمر، مع تعليم أساسى لمدة ٩ سنوات بعدها، ينقسم إلى ثلاث حلقات لكل منها سماته المنهجية والبيداجوجية والتنظيمية، الحلقة الأولى هى الحلقة الأساسية العامة، والحلقة الثانية هى التدريب التوجيهى، والحلقة الثالثة تدريب مهنى تكنولوجى.

٢- محتوى جديد لجميع مستويات التعليم:

وأساس ذلك تحديد المحتوى التربوى، بما يحقق تحولا عميقاً فى المعرفة، وتوليد كفايات أساسية يكتسبها الطلاب.

٣- تنظيم جديد على المستوى المدرسى:

حيث إن مدرسة جديدة ذات جودة عالية، وديمقراطية، قائمة على المشاركة، تركز على التعلم، تتطلب تغييراً تنظيمياً عميقاً، وفق برنامج للقرن الحادى والعشرين، وأساس هذا التنظيم، العمل فى فرق ومجموعات، واتخاذ القرارات على أساس مؤشرات التقييم، وتحمل المسئولية على أساس النتائج، وإعادة التنظيم على اساس المرونة.

٤- علاقة جديدة للتعليم بالعمل:

إذ تكون التكنولوجيا محوراً أساسيا ووسيطا للتعليم من أجل التوظف ودخول سوق العمل فى كافة المستويات التعليمية. وقد أنشئ المعهد القومى لتكنولوجيا التعليم لتلبية التحديات، وتصميم سياسات تعليمية قومية.

٥- أولوية جديدة لضمان المساواة:

وقوام ذلك برمجة وتمويل الأنشطة التى تحقق الفرص التعليمية المتساوية

وإتاحة التعليم، وتعويض الأقاليم التى لم يتح لأبنائها الفرص التعليمية المطلوبة.

٦- صورة جديدة للمعلم:

إذ إن استعادة كرامة مهنة التعليم أساس مشروع التحول التعليمى، وأن يلتزم المعلم بالمبادئ الأساسية السالف ذكرها، ودور جديد للمعلم فى أرجنتين القرن الحادى والعشرين. وقد ترتب على ذلك:

إنشاء المعاهد العالية لتكوين المعلمين:

وبناء على ما تقدم تم إنشاء المعاهد العالية لتكوين المعلمين Instituto Superiors de Formacion Docente، التى تعد المعلمين لجميع المراحل التعليمية، وتقدم العديد من البرامج، منها برنامج مدته سنتين ونصف للحصول على درجة مايستور Maestro للعمل بالمدارس الابتدائية، ودرجة الأستاذية Professorado للعمل بالمدارس الثانوية بعد دراسة برنامج مدته أربع سنوات. وتنتشر هذه المعاهد فى أنحاء الأرجنتين.

وقد تمضنت مواد القانون ٢٤، ١٩٥ هذا النموذج الجديد لإعداد المعلم وتنميته، وشمل:

١- إعداد معلمين جدد للمستويات التعليمية المختلفة والتخصصات المختلفة أيضا.

٢- تحديث التدريب فى أثناء الخدمة.

٣- تدريب المعلمين للقيام بأدوار ميدانية مختلفة داخل المدارس.

٤- قيادة البحوث التربوية، لتحليل المشكلات التى تواجه المدارس.

وقد وافق المجلس الفيدرالى للثقافة والتربية على مهام هذه المعاهد، باعتبار أن:

١- إعداد المعلم قبل الخدمة عملية بيداجوجية منظومية، تسمح باكتساب الكفايات المهنية فى المستويات التعليمية المختلفة للنظام التعليمى، بما يعنى أن يكون إعداد المعلم مؤدياً إلى:

أ – التمكين لبناء الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين.

ب– المشاركة فى أنشطة مؤسسية وتربوية، منها توجيه الإدارة المدرسية والتعليمية نحو التطوير والممارسة ذات الجودة.

٢– تدريب المعلمين وتنميتهم وتحديثهم، عملية موجهة إلى المعلمين فى أثناء ممارستهم للعمل، ولمن يرغب دخول مهنة التعليم ليكون معلماً. والتدريب يهتم هنا بتعميق معرفة المعلم، وبناء أدوات للتجديد والجودة التعليمية.

٣– تطوير البحوث التربوية، وظيفة مرتبطة بالتدريب والتنمية والتحديث، هدفها استحداث منظور جديد للبحث، يجعله يركز على تحليل القضايا التربوية والتعليمية داخل المدارس.

ومن الأهمية بمكان تحقيق تفاعل بين هذه الوظائف الثلاث، يحقق تغييرا بنيوياً فى التنظيم الأكاديمى المؤسسى.

وقد شمل الإصلاح مؤسسات إعداد المعلم على مستوى الجامعة، وغير الجامعة، مع ربط نظام إعداد المعلم بالجامعات لضمان التطوير العلمى للمعلمين. كما نص الإصلاح على أن يكون هناك نوع واحد من مؤسسات تكوين المعلم على مستوى التعليم العالى تقدم بدائل متنوعة للإعداد قبل الخدمة وغيره، أيا كان تخصص المعلم أو المؤسسة التى سيعمل بها. وعلى أن تكون معايير التميز الأكاديمى واحدة لمؤسسات إعداد المعلم غير الجامعية، وللجامعات أيضا.

وضمانا لذلك فإن كلا النوعين من المؤسسات يقدم برامجه إلى مؤسسات خارجية لتقويمها واعتمادها، ليكون عضوا فى هيئة مستحدثة، هى شبكة العمل القومية لتنمية المعلم.

ويراعى أن تبنى البرامج المقدمة على أساس تخصيص نسبة عالية من المواد المقدمة لدرجة بكالوريوس الآداب، بالإضافة إلى اختبارات أخرى.

وتقدم المعاهد العالية لتكوين المعلم فى الجامعات وغير الجامعات خدمات مستمرة للنظام التعليمى، فى مقدمتها التنمية المستمرة للمعلمين فى أثناء الخدمة،

وأن تكون مكانا للتدريب الأكاديمى، الذى يضمن تطوير ورفع مستوى نظام التعليم.

وبالإضافة إلى ذلك فإن جعل نظام تكوين المعلم عملية دائمـة ومسـتمرة، يفرض تحولات مؤسسية. ويتطلب تحقيق تكامل بين أنشطة الخدمة المقدمة للمجتمع والبحوث، مع الإعداد على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، الذى تقوم به مؤسسات تكوين المعلم.

وتقوم السلطات المحلية وسلطات العاصمة بتطوير مناهج وبرامج إعـداد المعلم وفق الأسس العامة للبرامج التى يضعها المجلس الفيدرالى للثقافة والتربيـة، والتى تمثل الإطار القومى العام للإعداد، وتغطى ثلاثة ميادين، هى:

١- الإعداد العام:

وهو إعداد يتلقاه جميع الدارسين فى برامج إعداد المعلم، يشـمل المعرفـة والبحث والتحليل وفهم الحقائق التربوية فى سياقها، وتشمل هذه الحقائق :

أ - النظام التعليمى.

ب- مؤسسة المدرسة.

جـ - البيداجوجيا.

د - المنهج.

٢- الإعداد التخصصى:

وهو إعداد يركز على تخصص واحد للمعلم، يراعـى أداءه فيـه، وفـق متطلبات محددة، ويتناول تطبيقات مختلفة، هى:

أ - علم النفس النمو، وعلم النفس التعلم.

ب - تعليم الطلاب المنتظمين.

جـ - التعليم الفردى (الخصوصى).

د - ثقافة الطفولة.

هـ - ثقافة المراهقة والبلوغ.

٣- الإعداد الموجه:

وهو إعداد يهتم بميادين محددة أو حلقات تعليمية، ضمن المراحل الدراسية، أو الدراسات البينية، وغيرها.

ويمكن تلخيص التغيرات الأساسية فى منظومة إصلاح تكوين المعلم وإعادة هيكلة مؤسسات إعداده، فيما يلى:

١- بناء محتوى أساسى إجبارى لمؤسسات توين المعلم خارج الجامعات وداخلها.

٢- تشجيع الربط والتكامل بين مؤسسات إعداد المعلم والجامعات.

٣- إثراء نظم تكوين المعلم، بحيث يتضمن الاعتراف بنظام الإعداد والتدريب التى تقدم فى مؤسسات إعداد المعلم خارج الجامعـات، وإمكـان الإلتحـاق لخريجهـا بالجامعات، للحصول على الدرجات العليا.

٤- التقويم الخارجى المستمر للمعاهد العالية لتكوين المعلم والجامعات.

شبكة العمل الفيدرالية لتنمية المعلم:

وهذه الشبكة، إن هى الا نظام لتحقيق ربط مؤسسات تكوين المعلم، تضمن نشر المعرفة، وتحويل السياسات القومية لتنمية المعلمين إلـى ممارسـات فعليـة وتهدف الشبكة إلى وضع إطار تنظيمى يسهل الربط الداخلى للمؤسسات المـذكورة وبينها وبين عضها على المستوى اللا مركزى، بما يحقق التنفيـذ الجيـد للخطـة الفيدرالية لتنمية المعلم.

وتشمل الشبكة جميع مؤسسات إعداد المعلم العامة والخاصـة، الحكوميـة وغير الحكومية، الفيدرالية والمحلية.

ويتضمن تنظيم هذه الشبكة عضوية ٢٣ رئيس مقاطعة، ورئيس قومى من وزارة الثقافة والتربية، لهم مسئوليات التنسيق والتمويل والمساعدات الفنية، وحدد وظائف الشبكة فى:

١- وضع المعايير والمداخل التى تستخدم لتصميم مناهج اعداد المعلم.

٢- تحديد أولويات تطوير نظم الإعداد والبحوث، بعد موافقة المجلـس الفيـدرالى

للثقافة والتعليم.

٣- تقديم المساعدة الفنية للمؤسسات، لوضع المشـــروعات واقتراحـــات المنـــاهج التعليمية.

٤- التصريح للمؤسسات التى تعد المعلمين فى الأقاليم بالعمل والتسجيل بالشبكة.

٥- تقديم المعلومات عن المؤسسات المصرح لها بالعمل، والمنضمة للشبكة.

٦- قياس أداء مؤسسات إعداد المعلم.

ويراعى أن يسمح لمؤسسات تكوين المعلم بالانضمام للشبكة إذا اســتوفت المستويات المعيارية المحددة.

تكوين المعلم على المستوى الجامعى
جامعة روزاريو الوطنية نموذجاً.

تعتبر جامعة روزاريو الوطنية Universidad Nacional de Rosario (UNR) جامعة عامة شاملة للتعليم والبحث وتنمية المجتمع، مقرها مدينة روزاريو فى مقاطعة سانتافى Santa Fe بالأرجنتين، أنشئت عــام ١٩٦٨ بالقــانون رقــم ١٧-٩٨٧.

وقد حدد القانون المبادئ الأساسية للجامعة فى:

١- إنتاج المعرفة والمحافظة عليها ونقلها من أجل تعليم راق للنساء والرجال، مع التزام اجتماعى وإحساس عال بالقيم الجمهورية.

٢- السعى نحو التميز الأكاديمى والعلمى والجودة على أســس التعلــيم المســتمر وتدريب أعضائها تدريبا مستمراً.

٣- ضمان حرية التعبير، والعمل فى إطار المبادئ الديمقراطية والاحترام المتبادل.

٤- تقوية ودعم الالتزام الاجتماعى من خلال جميع أنماط الإسهام والعلاقات البينية للقطاعات المختلفة من المجتمع على المستويات المحلية والإقليمية والوطنيــة والدولية.

٥- تنمية التكامل والعلاقات بين المؤسسات ذات الصلة، الحكومية وغير الحكومية،

المحلية والوطنية والدولية.

٦- تنمية وظائفها وأنشطتها فى إطار من الاحترام للبيئة والمحافظة عليها وتنميتها، من أجل تحقيق تنمية بشرية ذات جودة.

٧- ضمان ودعم احترام الحقوق البشرية.

وهذه المبادئ تعكس الاهتمام الشامل بقيم العصر والتقدم، والحفاظ على المجتمع والبيئة، والإسهام فى إنتاج المعرفة وتعليمها، ودعم جهود التنمية والديمقراطية والحرية والتميز العلمى والتعليمى، من أجل التقدم محليا وعالمياً.

وتأكيداً لهذه المبادئ فإن الجامعة تقدم برامجها التعليمية فى مرحلتى التعليم الجامعى: البكالوريوس والدراسات العليا – كجامعة عامة – دون مقابل، لكل من أتم تعليمه قبل الجامعى.

ولذلك حددت الجامعة مسئوليتها فى:

١- إنتاج وتطوير ونشر العلوم والثقافة، وتوجيهها لتلبية المتطلبات الوطنية، والتوسع في أنشطتها لأبناء الشعب، وإتاحة الحصول على المعلومات والمعارف لكل أبناء المجتمع.

٢- تقديم التعليم العالى بخصائص ومواصفات علمية، من خلال تكوين الباحثين والمهنيين والفنيين، فى إطار تكامل ثقافى، ووعى بالمسئولية الاجتماعية، وواجب إقامة علاقات بينية مع المعلمين والخريجين والطلاب والمراكز الوطنية والدولية العلمية والثقافية.

٣- التعاون مع بقية الجامعات الوطنية لتوفير الحق فى تقديم برامج وشهادات مهنية عالية المستوى.

٤- توفير مستقبلات مهنية تلبى الاحتياجات الحقيقية المستمدة من المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الثقافية للإقليم والدولة، والمشروعات والسياسات التنموية.

٥- الحفاظ على مناخ ديمقراطى فعال، يتيح الفرص والإمكانات لإتمام دراسة الطلاب ونجاحهم وتكوين شخصياتهم.

٦- تطوير فرص تحقيق الإبداع وإنتاج المعرفة ذات التوجه الاجتماعى والثقافى والعلمى والتقنى.

٧- ضمان التطور التكنولوجى والتحول الاجتماعى.

٨- الانفتاح الدائم للتعبير المعرفى والتيارات الثقافية والأيديولوجية المعاصرة، دون أى تمييز، مع تطوير الثقافة الوطنية المستمر.

٩- التنسيق مع المراحل التعليمية الأخرى للنظام التعليمى.

١٠- تقديم خدمات اجتماعية لأعضاء الجامعة، بما يوفر أحوالا أفضل نحو الاستفادة القصوى من الإمكانات والموارد.

١١- حث أعضاء المجتمع الجامعى على الإسهام فى كافة أنشطة الامتداد للخارج.

١٢- المحافظة على العلاقات مع الخريجين بهدف ضمان تنميتهم، من خلال تنظيم دراسات تخصصية وتلبية احتياجاتهم.

١٣- تقديم برامج دراسات عليا تهيئ أفضل الفرص للخريجين للمستويات المهنية العالية.

١٤- الحفاظ على الأخلاقيات الفردية والجماعية وتنميتها، والدفاع عن حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية.

١٥- تنظيم أنشطة، بهدف الإسهام فى تحقيق تكيف الطلاب مع الحياة الجامعية.

١٦- تنمية تربية مهنية مستمرة نحو الترقى الوظيفى والمجتمعى.

وهذه المسئوليات تغطى وظائف الجامعة فى العصر الحديث كجامعة للمستقبل تسعى للارتقاء بالفرد والمجتمع، وتحقق التنمية الشاملة والمستمرة والتقدم العلمى، وتساير الاتجاهات الحديثة فى التعليم العالى لولوج عصر المعرفة .

كليات الجامعة ومعاهدها:

وتتكون الجامعة من وحدات أكاديمية فى شكل كليات ومعاهد، هى:

١- كلية العلوم الزراعية.

٢- كلية العمارة والتخطيط والتصميم.

٣- كلية العلوم الاقتصادية والإحصائية.

٤- كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح.

٥- كلية الإنسانيات والفنون.

٦- كلية القانون.

٧- كلية العلوم الطبية.

٨- كلية علوم الأسنان.

٩- كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية.

١٠- كلية علم النفس.

١١- كلية علوم الطب البيطرى

١٢- كلية الدراسات البينية.

١٣- المعهد العالى التقنى.

١٤- المعهد العالى للأعمال.

١٥- المدرسة الزراعية التقنية.

ويلاحظ تنوع الكليات والمعاهد الأكاديمية، وإن كان يلاحظ أنه ليس من بينها كلية للتربية أو العلوم التربوية، مما يطرح سؤالاً هاما ومحورياً، هو:

أين يعد المعلم فى هذه الجامعة؟ نموذج مغاير:

والإجابة على هذا السؤال، تبين أن الجامعة تتبع أسلوباً مغايراً لإعداد المعلم، يظهر من استعراض أقسام بعض الكليات المعنية بالمعلم والتربية، وهى:

١- كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح Facultad de Cienias Exactas, Ingenieriay Agrimensura. وتضم هذه الكلية عدة أقسام علمية، تتبعها شعب تخصصية وبحثية، هى:

أ - قسم المسوح (Surveying).

ب - قسم الهندسة المدنية.

جـ - قسم الهندسة الإلكترونية.

د – قسم الهندسة الإلكترونية.

هـ – قسم الهندسة الصناعية.

و – قسم الهندسة الميكانيكية.

ز – قسم الفيزياء.

ح – قسم الرياضيات

ط – قسم علوم الحاسوب.

ى – قسم معلم الرياضيات.

وواضح أن معلم الرياضيات يعد فى الكلية التى تضم قسم الرياضيات.

٢- كليـة علـوم الكيميـاء الحيويـة والصـيدلانية Facutad de Ciencias Bioquimicasy Farmaceuticas.

وتضم الكلية الأقسام العلمية وشعبها الدراسية والبحثية الآتية:

أ – قسم الكيمياء الحيوية.

ب – قسم الصيدلانية.

جـ – قسم التكنولوجيا الحيوية.

د – قسم الكيمياء.

هـ – قسم معلم الكيمياء.

وهنا أيضا يعد معلم الكيمياء، حيث يوجد قسـم الكيميـاء كقسـم علمـى متخصص.

٢- كلية العلوم الاقتصادية والاحصائية Facultad de Ciencias Economicas & Estadistica.

وتضم الكلية الأقسام العلمية والدراسية والبحثية الآتية:

أ – قسم المحاسبة العامة.

ب – قسم الإدارة.

جـ – قسم الاقتصاد.

د – قسم الإحصاء.

هـ – قسم معلم المحاسبة.

و– قسم معلم الاقتصاد.

ز– قسم معلم الإحصاء.

والكلية كما هو مبين فيما سبق تعد المعلمين فى تخصصات المحاسبة والاقتصاد والإحصاء، حيث توجد الأقسام التخصصية مع أقسام إعداد المعلم.

٤– كلية علم النفس Faculated de Psicologia، وتضم قسمين أثنين، هما:

أ – قسم علم النفس.

ب – قسم معلم علم النفس.

ويعد معلم علم النفس داخل كلية تضم قسماً متخصصا فى علم النفس مع قسم معلم هذا المعلم.

٥– كلية الإنسانيات والفنون Facultad de Humanidades & Artes وتضم الكلية أقساما علمية تخصصية، تتبعها شعب دراسية وبحثية، هى:

– قسم الأنثروبولوجيا.	– قسم التربية الموسيقية.
– قسم الفلسفة	– قسم الآلات الموسيقية.
– قسم التاريخ	– قسم التأليف الموسيقى.
– قسم الفنون الجميلة	– قسم الغناء
– قسم الآداب	– قسم معلم الفلسفة
– قسم اللغة البرتغالية	– قسم معلم التاريخ
– قسم العلوم التربوية	– قسم العلوم التربوية.

– قسم الآلات الموسيقية.

– قسم التأليف الموسيقى.

– قسم معلم الموسيقى فى التعليم الأساسى العام.

– قسم معلم الموسيقى.

ويلاحظ مما سبق أن الكلية تضم قسما للعلوم التربوية، وأقساماً أخرى تخصصية بجانب أقسام لإعداد المعلمين الذين توجد أقسام تخصصية لهم مع أقسامهم التربوية، وهى أقسام إعداد معلمى التربية الموسيقية، ومعلمى الفلسفة والتاريخ والأدب والعلوم التربوية.

وتمثل هذه الجامعة نظاماً متفرداً قائما بذاته، يجعل مسئولية إعداد معلم كل تخصص داخل قسم علمى تربوى يوجد متخصص له، يتولى تدريس المواد التخصصية للطلاب المعلمين.

ونذكر هنا أن قسم أو مدرسة العلوم التربوية، تهدف إلى إعداد الطلاب للعمل بالتعليم العام والخاص، وتطوير العلوم والتربية والتكنولوجيا من خلال المشاركة فى حل المشكلات التربوية المتصلة بلك منها، وتقديم الإرشاد والتوجيه للمؤسسة التعليمية فى القضايا التربوية، والتوجيه المهنى، والعمل معلمين للعلوم التربوية فى الكليات والمعاهد المتوسطة.

ويمنح القسم أو المدرسة درجة البكالوريوس فى العلوم التربوية، ويقوم القسم بتدريس المواد التربوية للطلاب المعلمين فى الكليات الأخرى.

إعداد معلم الرياضيات بالجامعة، مثالاً:

ولعله من المفيد أن نعرض فيما يلى لإعداد معلم الرياضيات، الذى يتم فى كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح. إذ يهدف برنامج الدراسة إلى إعداد معلم مدرب على التفكير والتأمل والنقد لعمليات التعليم والتعلم، وتدريب المعلم المهنى ذى القدرات الإبداعية، القادر على تنفيذ أنشطة تربوية إبداعية فى مجال له أهميته فى هذا العصر، مثل الرياضيات.

وتهدف خطة الدراسة إلى إعداد المعلم تربويا وعلميا وفنياً لتنمية قدراته فى ميدان الرياضيات بالتعليم الثانوى والعالى.

ويتقاسم تنفيذ خطة الدراسة للطالب المعلم بجامعة روزاريو كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح، وكلية الإنسانيات والفنون.

وقد تم تصميم المنهج الدراسى، بحيث يشمل خمسة مكونات رئيسية، هى:

١- ميدان أو مجال الإعداد الموجه:

ويهدف هذا المجال إلى تقديم إعداد علمى راق فى تخصص الرياضيات، ليمكن المعلم من الفهم المتعمق له والمواد ذات الصلة به، ويضم هذا المجال ست عشرة مادة دراسية، هى التحليل الرياضى، والجبر، والهندسة والرياضيات الفيزيائية. ويدرس هذا المجال بكلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح.

٢-مجال الإعداد البيداجوجى، ويهدف إلى ضمان اكتساب الطالب المعلم المعارف والقدرات والمهارات اللازمة لممارسة العمل التدريسى، وبخاصة تقديم الإعداد الأساسى فى عمليات التعليم والتعلم، عن طريق التكامل بين المصادر والمواد المختلفة. ويتضمن هذا المجال: البيداجوجيا والمناهج وطرق التدريس، وتاريخ نظام التعليم فى الأرجنتين، وتاريخ وأصول الرياضيات. ويتولى مسئولية تدريس المجال كلية العلوم الأساسية والهندسية والمسوح، وكلية الإنسانيات والفنون.

٣- مجال الإعداد التخصصى، حيث يعتبر الإعداد التخصصى أساساً لإعداد المعلم يؤصل المادة التخصصية. ولذلك يتضمن هذا المجال، نظرية التخصص وتعليمه، ويتولى تدريس المجال كل من الكليتين.

٤- محور التكامل، ويتم من خلاله تحليل مشكلات الممارسة التعليمية الحقيقية منذ العام الأول، وممارسة أنشطة خاصة بعمليات توليد الممارسات التربوية الحقيقية، والنقد التأملى لممارسة تدريس الرياضيات عن طريق تكامل المحتوى النظرى مع التدريب العملى فى المجالات الثلاثة السابقة.

٥- التدريب الميدانى بالمدارس الثانوية:

ويتم فى الفرقتين الثالثة والرابعة، ويبدأ بالملاحظة، ثم تحليل واقع المدارس الثانوية، ثم التدريب الموجه.

وهذه المكونات تحدد أدوار كل كلية من الكليتين من ناحية، وتعفى كلية أو قسم التربية من أعباء المسئولية عن مستوى الطالب فى التخصص. كما أنها تؤكد على التكامل بين الكليتين والقسمين، وبخاصة فى المجالات البينية.

وتجدر الإشارة إلى أن أعضاء هيئة تدريس التخصص، يتبعون الكلية المتخصصة، ولا يتبعون مدرسة أو قسم العلوم التربوية، وهذا أيضا ملمح جدير بالتأمل والاعتبار.

الفصل السابع

إصلاح نظم تربية المعلم وتطوير مؤسساتها في الولايات المتحدة الأمريكية

الولايات المتحدة الأمريكية جمهورية دستورية فيدرالية، تضم خمسين ولاية وإقليم مركزى. تقع منها ٤٨ ولاية بالإضافة إلى واشنطن دس العاصمة الفيدرالية فى قارة أمريكا الشمالية بين المحيط الباسيفيكى والمحيط الأطلنطى شرقا وغربـا، وبين كندا والمكسيك شمالاً وجنوباً، بينما تقع ولاية ألاسكا فى الشمال الغربى من القارة، وولاية هاواى فى وسط الباسيفيكى، هذا فضلاً عن أراض أخرى فى البحر الكاريبى والمحيط الباسيفيكى.

وتبلغ مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ٩,٨٣ مليون كيلو متـر مربعـاً يقطنها حوالى ٣١٠ مليون نسمة، يتسمون بالتنوع العرقى والتعدد الثقافى، هم نتائج هجرات متعددة من قارات العالم.

واقتصاد الولايات المتحدة هو أكبر اقتصاد فى العالم، بل إنه الاقتصاد الذى يقود العالم، بناتج قومى إجمالى حوالى ١٤,٥ تريليون دولار، بما يعادل ربع الناتج القومى العالمى.

وتجمع أراضيها، كما يجمع اقتصادها بين أقاليم زراعية فى الجنوب وأقاليم صناعية فى الشمال، كما تجمع موارد طبيعية متنوعة من البترول إحتياطياً وإنتاجاً، كما أنها أكبر مستهلك للطاقة فى العالم. وقد لعبت الطاقة النووية دوراً فى تعظـيم القوة الأمريكية والمشروعات المعتمدة عليها.

ورغم قوة الإنتاج الاقتصادى، فإن معدلات البطالة بها ترتفع بعـد طـول انخفاض فضلاً عن بطء معدلات النمو بالمقارنة بفترات سابقة وبأمم أخرى مثـل الصين.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية الدولـة القائـدة فـى ميـدان العلـوم والتكنولوجيا والبحوث المرتبطة بهما عالمياً وقد ساعدها على ذلك صـفاء منـاخ البحث العلمى، وسياسات اجتذاب الباحثين والنابهين من شباب العلماء من ألمانيـا النازية والاتحاد السوفيتى سابقاً، ومن البلاد النامية قاتلة المواهب ومقبرة النابهين.

وتروج في الولايات المتحدة صناعات الطيران المدني، التي يمتلكها القطاع الخاص، فضلاً عن الإمكانات الهائلة للنقل بالسكك الحديدية. أما عن السيارات فيكفي القول بأن هناك حوالي ٧٦٠ سيارة لكل ألف من السكان، مقارنة بـ ٤٧٠ سيارة لكل ألف من السكان في أوربا.

ويذكر مكتب الولايات المتحدة للإحصاء أن أكثر من ٨٠% من السكان يسكنون مناطق حضرية، بما يعكس تحضر المجتمع الأمريكي وتفتحه ورفاهته. ومع هذا تمثل الأقليات ٣٤% من السكان، ويتوقع أن يمثلوا الأغلبية بحلول عام ٢٠٤٢م، بسبب الهجرات ومعدلات الزيادة والخصوبة.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً طويل العمر للجمهورية الفيدرالية، يتميز بالديمقراطية النيابية، يحدد السدتور الحقوق والواجبات، ويؤكد على علمانية الدولة. وهناك ثلاثة مستويات للحكومة: الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومات المحلية. ويتم اختيار القيادات على المستويات الحكومية الثلاثة بالانتخاب الحر المباشر الخالي من التزوير المنتشر في بلاد العالم الثالث. ويكفي أن ندلل على العدالة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأغنياء هم الممولون الحقيقيون للضرائب، إذ يدفع ١% من كبار رجال الأعمال ٢٧,٦% من الضرائب، ١٠% منهم يمولون ٥٤,٧% من الضرائب الأمريكية، وليس الموظفون الفقراء الذين تستطقع منهم الضرائب، ويكونون هم المموولين الكبار للضرائب.

وهناك ثلاث سلطات مستقلة عن بعضها، هي السلطة التشريعية ممثلة في الكونجرس الذي يتكون من مجلسين، هما مجلس الشيوخ ومجلس النواب، وهو الذي يضع الدستور. والسلطة التنفيذية، وتتكون من رئيس الولايات المتحدة الذي يعد القائد الأعلى للقوات المسلحة، وله حق الاعتراض على قرارات الكونجرس قبل أن يصدر بها قانون، وهو الذي يعين أعضاء الحكومة، بعد موافقة مجلس الشيوخ وهو الذي يتولى إدارة البلاد، ويتابع تنفيذ القوانين الفيدرالية وسياسات الدولة. والسلطة القضائية، ويمثلها المحكمة العليا، والمحاكم الفيدرالية الأخرى التي يعين الرئيس قضاتها بعد موافقة المجلس النيابي.

لكن هل يمكن القول بأن هذه الديمقراطية وتلك العدالة، تذوب وتتلاشى

عندما يتعلق الأمر بالعرب والمسلمين؟ إن ثمة تأثيراً كبيرا للوبى الصهيونى على مؤسسات الدولة الأمريكية، وإلا فبماذا نفسر الدعم الأمريكى اللا محدود لإسرائيل، وتبنى سياساتها، ودعم هذه السياسات بكل القوة؟ وبماذا نفسر الجبروت الأمريكى فى غزو أفغانستان والعراق، والاهتمام اللا محدود بتقسيم بلاد عربية وإسلامية عديدة وتفتيتها؟ وبماذا نفسر وجانتانامو وأبو غريب، تلك السجون التى عكست سياسات الغابات وهربت منها الإنسانية؟ أمور كثيرة ينبغي الوعى بها، وتفعيل (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة).

التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية:

تدير حكومات الولايات والحكومات المحلية التعليم فيها، وفق الإطار الذى تضعه وزارة التعليم US Department of Education.

والتعليم الإلزامى فى أغلب الولايات هو التعليم قبل الجامعى من سن الخامسة أو السادسة أو السابعة إلى سن الثامنة عشرة، أى لمدة ١٢ سنة دراسية، تنتهى بانتهاء التعليم الثانوى.

ويتعلم التلاميذ فى المدرسة الابتدائية الأمريكية المواد الأساسية، حيث تقر المجالس المحلية ومجالس المدارس البرنامج التعليمى، وفقا للمستويات المعيارية والعلامات المرجعية التى تضعها هيئات ضمان الجودة والمجالس الإقليمية للتعليم.

ويتكون التعليم الثانوى من مستويين، المستوى الأصغر Junior أو المتوسط، وعادة ما تضم المدرسة المتوسطة الصفوف السابع والثامن والتاسع. ويسمح نظام التعليم فى هذه المدارس للتلاميذ باختيار مواد وموضوعات دراسية. والمستوى الأعلى Senior High School، ويلتحق بها الطلاب الذين أنهوا المستوى المتوسط. وتضم هذه المدرسة- غالبا- الصفوف من التاسع إلى الثانى عشر أو من العاشر حتى الثانى عشر.

وتختلف مناهج المدرسة الثانوية من منطقة إلى أخرى فى الجودة والبنية ودرجة الاختيار، وإن كان ثمة اتفاق على دراسة مواد العلوم الأساسية مثل الكيمياء والفيزياء والبيولوجى، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، التى تشمل التاريخ والاقتصاد والحكومة الأمريكية، والتربية البدنية.

كما أن مناهج المدرسة الثانوية تتضمن اختيارات متنوعة، تشمل دراسة

الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، والألعاب الرياضية، والفنون الجملة: التشكيلية والموسيقية والدراما والرقص والتصوير..، واللغات الأجنبية وغير ذلك.

ويتعرض التعليم قبل الجامعي الأمريكي لموجات عالية وعاتية من النقد اللاذع، إلى درجة اعتبار الأمة الأمريكية فى خطر بسببه، وتصدر تقارير بين الحين والآخر تدق أجراس الإنذار لما قد يحدق بالإمبراطورية الأمريكية بسبب تدنى مستوى تحصيل أبنائها.

والتعليم بعد الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية شديد التنوع والتعدد، هناك كليات المجتمع أو الكليات الصغرى ذات السنتين بعد التعليم الثانوى، وهناك الكليات ذات مدة الدراسة أربع سنوات. وتختلف هذه الكليات بشدة فى سمعتها وجودة الأداء بها.

وهناك كليات جامعية تقدم للطالب تخصصاً واحداً رئيسياً، وأخرى يتخصص الطالب فى مجالين اثنين أساسيين أو أحدهما أساس والثانى فرعى، وبعد دراسة أربع سنوات يحصل الطالب على البكالوريوس فى التخصص باستثناء بعض التخصصات التى تتطلب دراسة خمس سنوات كالفنون الجميلة أو الخدمة الاجتماعية أو الهندسة أو الفلسفة أو غيرها.

كما أن بعض الدرجات العلمية المهنية كالقانون والطب والصيدلة وطب الأسنان لا تقدم برامجها على مستوى البكالوريوس، ولكن على مستوى الدراسات العليا للطلاب الذين حصلوا على البكالوريوس، أودرسوا برنامجا جامعيا لمدة ثلاث سنوات على الأقل. وهؤلاء يلتحقون ببرامج تخصصية مهنية بالجامعات للدراسة للحصول على هذه الدرجة المهنية.

والتعليم العالى الأمريكى صناعة كبرى وتجارة كبرى وأساس هام للنهضة الأمريكية وتقدم البحث العلمى.

وهكذا تحظى التربية فى الولايات المتحدة باهتمام متزايد، حتى يستمر المجتمع منطلقا نحو المستقبل إيمانا بدور التربية ودور التعليم فى استمرار تقدم المجتمع وتحديثه، كمجتمع سريع التغير ينافس- أو يوقد منافسة- كتلة سياسية واقتصادية أعظم. ونتيجة لهذا فإن التعليم له وضعه هناك، وهو دائم التعرض للنقد، نظرا لدوره القيادى الذى ذكر من قبل.

إعداد المعلم فى الولايات المتحدة، التاريخ والتطور:

ولقد ارتبط إنشاء أول دار للمعلمين فى الولايات المتحدة برائد من رواد التربية المقارنة هو هوارس مان Horace Mann فى ليكسنجتون بما ساشوستس عام ١٨٣٩ Lexington, Ma، وبفضله أيضا تلازم إنشاء هذه الدار مع الأخذ بالإلزام فى تعليم الطفل فى الولايات المتحدة الأمريكية.

ومع زيادة الاهتمام المبكر نسبيا بالتعليم والإيمان بأن التعليم الجيد أمر مستحيل دون معلم جيد، تم تحويل عدد كبير من دور المعلمين إل كليات للمعلمين يمنح المتخرجون فيها درجة البكالوريوس، وكانت أول عملية تحويل تمت فى ذلك الوقت فى ميتشجان تنفيذا للتشريع الصادر عام ١٨٩٧.

ومع حلول عام ١٩٠٠ كان فى كل ولاية أمريكية من الولايات الخمس والأربعين التى كانت تكون الاتحاد، مؤسسات لإعداد المعلمين، وأكد جيمس كارتر Carter James على ضرورة التوسع فى إنشاء هذه المؤسسات وطالب بأن تقدم تعليما أكاديميا تخصصيا ودراسات تربوية ومهنية، تشمل النظرية التربوية والمناهج والتدريب الميدانى تحت إشراف أساتذة ذوى خبرة ومهارة، ونادى أيضا بأن تكون مدرسة التدريب الميدان معملا للتجريب التربوى، دعما للتربية كنظرية وتطبيق.

وكما أشرنا تعرض التعليم الأمريكى لانتقادات فى فترات مختلفة، وكان منها ذلك النقد الحاد بعد إطلاق الروس سفينة الفضاء سبوتنك عام ١٩٥٧، وهو ما عرف عالميا بصدمة سبوتنك Sputnik Shock أو المرض النفسى لسبوتنك Sputnik Psychosis وتعرض التعليم أيضا لنقد أكثر حدة فى نهاية الفترة الأولى لحكم الرئيس ريجان، وصدور التقرير المعنون "أمة فى خطر".

انتقدت المدارس الأمريكية ونظام التعليم الأمريكى فى الثمانينيات تماما تقريبا كما حدث فى الخمسينيات، وكان السبب مختلفا هذه المرة، متمثلا فى التأكيد على انخفاض تفوق الولايات المتحدة الأمريكية فى سوق الصناعة والتجارة عالمياً.

وقد نالت برامج تربية المعلم وكلياته قدرا وفيرا من النقد ليس فقط من جانب المتخصصين وحدهم، ولكن انضم إليهم، وقاد النقد رجال السياسة والاقتصاد وأكاديميون آخرون كذلك.

ولقد لاحظ تانر أن المؤسسات التعليمية لم تمتدح عندما كان هناك نجاح

اقتصادى صناعى وتجارى أمريكى داخلى وخارجى، ربما يرجع ذلك إلى أنــه (لا شكر على واجب)، باعتبار أن هذا هو المفروض أن يحدث وهو الدور الذى ينبغي لهذه المؤسسات أن تقوم به.

وقد انعكس هذا كله على التعليم والمعلم إلى درجة نجـد معهـا أن نسـبة الحاصلين على مؤهلات أعلى من البكالوريوس – كالماجسـتير- يزيـدون علـى ٦٠% من عدد المعلمين، كما انعكس على الاهتمام بقبول الطلاب بكليـات تربيـة المعلم، ممن تتوافر فيهم الكفاءة التى تعتبر شرطا لنجاحهم فى المهنة.

قد تكون هناك اختلافات فى نظم قبول الطلاب بكليات التربيـة – وهـى موجودة بسبب اللامركزية فى إدارة التعليم الأمريكى- إلا أنه يلاحظ شـبه اتفـاق على قبول الطلاب الحاصلين على درجات عالية فى السنوات الثلاث الأخيرة مـن المدرسة الثانوية، والنجاح بتفوق فى أحد اختبارات القبول مثل SAT أو ACT.

يضاف إلى ذلك ما تجريه الكليات من لقاءات ومقابلات واختبارات أخرى تحريرية وشفوية للمتقدمين لمعرفة إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم للعمل بالتـدريس، وتوجيه الطلاب إلى التخصصات المناسبة،ووضع برامج لرفع مستوى من يحتـاج منهم إلى ذلك.

تنوع نظم الإعداد:

وتتعدد نظم إعداد المعلمين فى الولايات المتحدة، وتتنوع تنوعاً كبيرا نظرا للامركزية التى يدار بها التعليم من ناحية وللحرية التى تتمتـع بهـا المؤسسـات التعليمية بعامة والكليات والجامعات بخاصة.

وقد أصدر المجلس القومى لاعتمـاد تربيـة المعلمـين The National Council For Accreditation of Teacher Education. ورقـة عمـل، معنونة: منهج تربية المعلم The Teacher Education Curriculum أشـارت إلى أن منهج إعداد المعلم ينبغي أن يكون جذابا للطلاب الأكفاء الذين يبحثون عـن تعليم أساسى جيد لأنفسهم وإعداد ملائم لمستقبل مهنى. وتضمنت الورقـة أيضـا أمورا منها:

- أن كل المعلمين يجب أن يكونوا أشخاصا متعلمين تعليما جيدا.
- أن يعد المعلمون إعدادا محددا لمسئولياتهم المحددة.

- أن يتضمن المنهج المقدم برنامجا للعمل المهنى - منظما تنظيما جيدا- متضمنا خبرات معملية تطبيقية.

- أن يكون هناك تركيز فى المنهج الذى يقدم للطالب المعلم على تخصص محدد.

وقد وجدت هذه النقاط المتعددة التى أشارت إليها ورقة المجلس ترجمة فى برامج إعداد المعلم، فالمعلم من ناحية عضو فى مجتمع ومواطن، وهذا يتطلب أن تكون ثقافته واسعة، وهو مسئول عن تدريس مقررات تتطلب منه دراسة تخصصية فى فرع أو فرعين أحدهما أساسى والآخر فرعى، وهو ما يعرف بالتخصص المزدوج Double Major وهو معلم يقوم بالتدريس، ولأن هناك فروقا فردية بين الطلاب المعلمين وتنوعا فى الاهتمامات بالتالى، يختار الطلاب من بين مقررات مطروحة ما يتفق وميولهم واهتماماتهم.

ورغم أن مدة الدراسة فى كثير من كليات التربية التى تعد طلابها ليكونوا معلمين وفقاً للنظام التكاملى أربع سنوات دراسية، فإن هناك كليات أخرى يتخرج فيها الطلاب معلمين بعد دراسة مدتها خمس سنوات.

وكما سبقت الإشارة فإن الولايات المتحدة الأمريكية الخمسين تضع مستويات لمن يرغبون العمل فى مهنة التعليم، وقد وسعت كثير من الولايات حديثا متطلبات الترخيص للعمل بالتعليم وفى ولاية أوكلاهوما Oklahoma يتطلب الحصول على هذا الترخيص نجاح المعلم فى اختبارات لقياس كفاءاته التدريسية وقيام المعلم بالتدريس لمدة عام - تحت الاختبار- تحت إشراف لجنة تضم ثلاثة أعضاء أحدهم مدرس له خبرة طويلة والثانى من العاملين بالإدارة التعليمية، والثالث أستاذ بكلية التربية، وحتى يمنح الترخيص لابد أن تقرر اللجنة أن المعلم قد أظهر خلال فترة عمله تحت الاختبار معرفة ومهارات وقدرات تدريسية، وقد خطت ولايات أخرى خطوات أوسع نحو التأكيد على أن المعلمين يجب أن يحتفظوا بمستوى مهنى عال، وأن مهاراتهم المهنية فى نمو حتى أن شهادة التدريس مدى الحياة Life Credential لم تعد شائعة فى معظم الولايات، وحلت محلها شهادة التدريس لأعوام محددة (ثلاث أو خمس سنوات)، ويتطلب تجديد هذه الشهادة انخراط المعلم فى نشاطات تربوية تدريبية وتأهيلية مصممة لتأكيد وتوسيع قدراته المهنية، ويعنى هذا أن الشخص المتقدم لممارسة مهنة التعليم يجب أن تتوافر فيه

مجموعة من الكفاءات والمهارات.

مداخل إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية:

والولايات المتحدة الأمريكية بلد (المـودات) الأكثـر انتشـارا وذيوعـا، وبخاصة فى الدول النامية التى لا تفتأ تنقل عنها ومنها، لعديد من الاعتبارات، منها انتشار خبرائها فى هذه الدول، وما تقدمه إليها من معونات وقروض، يكون للتعليم بالضرورة نظرا لدوره وأهميته لها، نصيبه منها وتولى بعض المتعلمين فيها ممن حصلوا على درجات علمية منها (أمريكا) مناصب تعليمية فى دولهم، ومـن هـذه المودات فى مجال إعداد المعلم:

١- مدخل تحليل النظم System Analysis Approach:

وهو مدخل بدأ استخدامه فىميدان الإدارة العامـة ومجـالات الصـناعة والهندسة وغيرها. ثم انتقل إلى ميدان التربية بعامة وإعـداد المعلمـين بخاصـة وباستخدام هذا المدخل تصمم البرامج بطريقة إجرائية على ضوء ما ينبغى أن يقوم به المعلم، وباستخدام نموذج نسـقى أو منظـومى لأحـدث المعلومـات العلميـة التخصصية والمهنية يبنى البرنامج على ضوئها. وقد قام قسم التعليم فى الولايـات المتحدة بتقديم مشروع لتطوير برامج إعداد المعلمين باستخدام هذا المـدخل فـى التسعينيات.

٢- إعـداد المعلـم المبنـى علـى الأداء أو الكفـاءات: Performance or Competency- Based Teacher Education

وفى السبعينات بدأت الدعوة إلى هذا الأسلوب باعتبـاره تطـويرا حـديثا لإعداد المعلم، يعتبر أكثر تخطيطا وتنظيما. وإعداد المعلم المبنى على الأداء يقـوم على ثلاثة محكات رئيسية هى:

أ – المحك المعرفى، وفيه يتم تقدير الجوانب المعرفية للطالب المعلم.

ب – محك الأداء، ويعنى تقويم نواحى السلوكيات التدريسية لهذا الطالب المعلم.

جـ – محك المخرج أو المنتج، ويهتم بتقويم قدرة الطالب على القيام بالتـدريس. وهنا يتم قياس تحصيل التلاميذ باعتباره ناتجا لتدريس الطالب المعلم.

٣- مدخل المستويات المعيارية Standards لبرامج إعداد المعلم:

تنفذ برامج إعداد المعلمين فى داخل الجامعات ومؤسسات إعـداد المعلـم، وهى بالتالى تتضمن الدراسات والخبرات التى تؤدى إلى حصول الطـلاب علـى الترخيص للعمل معلمين بالمدارس الابتدائية والثانوية.

وتتم مراجعة هذه البرامج مؤسسياً، وعلى مستوى مجلس التعليم بالولايـة فى ضوء المستويات المعيارية التى تضعها هيئات الاعتمـاد وضـمان الجـودة. وتستخدم المستويات المعيارية كأساس لتقويم برامج أعداد المعلمين فى أية مؤسسة.

وقد حدد قسم التعليم بولاية كونيكتكت Department of Education of Connecticut State عدداً من المسلمات تقف وراء المستويات المعيارية، هى:

١- يتطلب إعداد جميع المعلمين تخطيطا لبرامج متوازنة للدراسة، تشمل الميادين والمجالات الرئيسية للمعرفة والتخصص.

٢- يجب أن تقدم البرامج خبرات متعمقة في ميدان أو مجال تخصصـى يختـاره الطالب.

٣- يجب أن تعكس البرامج التنوع الثقافى وإعداد المربين لتلبية المطالب العمليـة لأدوارهم ووظائفهم داخل المدارس التى يعدون للعمل بها.

٤- يجب أن تؤسس البرامج علاقات حميمية مع المدارس العامة.

٥- يجب أن تلقى البرامج دعما من (كل) المؤسسة.

ويظهر من هذه الركائز التأكيد على التربية العامة والثقافة الحرة من ناحية، بجانب التأكيد على التخصص من ناحية أخرى. كما أنها تؤكد على مراعاة المحيط الثقافى الذى يعمل المعلم فى ثناياه وتحت مظلته، وكذلك متطلبات الممارسة العملية داخل المدرسة بحيث لا تنعزل عن الواقع التطبيقى للميدان، وهو هنـا المدرسـة العامة باعتبارها أساس التعليم.

وتؤكد هذه الركائز أيضا على جانب هام وأساس رئـيس هـو أن تكـوين المعلم مسئولية مؤسسية، تشمل الجامعة كلها، وتشمل كلية التربية كلها أيضا. وهذا

يعنى أنه لا نجاح للبرنامج ما لم يكن هناك مناخ داعم داخل الجامعة والكلية وخارجهما فى المجتمع، وما لم تتوفر الإمكانات البشرية واللوجستية كذلك.

مجالات المستويات المعيارية لمؤسسات إعداد المعلم:

وتنقسم المستويات المعيارية إلى ثمانية مكونات رئيسية، هى:

١- المتطلبات العامة:

إذ تتطلب المستويات المعيارية تحديدا دقيقاً وموجزاً لأهداف ومقاصد المؤسسة ورؤيتها ورسالتها، وأهداف وأغراض برنامج الإعداد.

٢- المنهج:

إذ ينبغى أن يكون برنامج إعداد المعلم برنامجا قائما على التخطيط العلمى ويتصف بالتوازن، بشكل يؤدى إلى اكتساب المعارف والمهارات التى تضعها المجالس المختصة بالولاية، بما تشمله من دراسة فى التربية العامة، ودراسة ميدان أو مجال أو مادة تخصصية، وممارسة عملية ميدانية بالمدارس، ومجال واسع للاختيار، وإعداد الطلاب للعمل فى إطار بيئى ومجتمعى له محدداته الثقافية.

٣- التقويم:

وتتطلب هذه المستويات المعيارية تمثيلا عريضاً يأخذ شكل السياسات التنموية والتطويرية والتقويم المنظومى من خلال عمل تعاونى جماعى يحقق التقويم المؤسسى وتقويم كافة مكوناته الفرعية ومنها برنامج إعداد المعلم.

٤- الطلاب:

ويقوى هذا الجانب المتطلبات الأكاديمية للقبول ببرامج إعداد المعلم، ويوضح متطلبات ما قبل الالتحاق بالبرامج، وتوزيع الطلاب على التخصصات السنية ومجال الاختيار، ويعمق خبرات الممارسة والمعرفة.

٥- هيئة التدريس:

وتتطلب المستويات المعيارية أنشطة للتنمية المهنية لجميع أعضاء فريق إعداد المعلمين – معلم المعلم – ليبقوا على مستوى معاصر ومتقدم فى مجالات تخصصهم وليقدموا الخبرات الأولى Firsthand عن التدريس الفعال ودور

ومسئوليات المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب.

ويدخل فى هذا الإطار خلق علاقات تعاون ومشاركة مع المدارس العامة والمعلمين والإداريين بشكل يتسم بالقوة والعمق.

٦- الإدارة:

وينبغي أن تكون هناك ترتيبات تعاونية مع المدارس الابتدائية والثانوية. كما ينبغى أن يتوفر لبرامج إعداد المعلمين خطة إدارية لتقديم الخدمات للمدارس والإدارات التعليمية.

٧- التسهيلات والموارد:

ويؤكد هذا المكون الهام على ضرورة تقديم دعم إدارى قوى، ووجود مكتبات مجهزة على مستوى عال، وخدمات تقنية متطورة، وغير ذلك من مصادر تشمل قواعد المعلومات والبيانات ذات التكنولوجيا الحديثة داخل الحرم وخارجه.

٨- متطلبات قانونية أخرى:

والمستويات المعيارية فى هذا المجال تحدد متطلبات إضافية ينبغي أن تلبيها المؤسسة، الجامعة والكلية. وتقوم كليات التربية بتقديم تقرير للتقويم الذاتى، قبل تقويمها خارجياً للترخيص لها بتقديم برامجها واعتمادها.

ثمة أمر هام بالنسبة للعمل بمهنة التدريس وهو أن الحصول على البكالوريوس من كلية التربية لا يعنى إلزام السلطات التعليمية بأن حامله صالح للعمل بالتدريس. ولذلك فإنه من الضرورى لمن يرغب فى العمل معلما أن يحصل على ترخيص بمزاولة المهنة بعد اجتياز اختبار يختلف غالباً من ولاية إلى أخرى، ويعتبر الوقوف على كفاءات المعلم متطلبا سابقا على دخوله إلى المهنة. ونظرا لمحدودية الاختبارات المستخدمة والشك فى صلاحيتها تم تأسيس اللجنة القومية للتدريس المهنى The National Board for Professional Teaching بدعم من مؤسسة كارنيجى.

ويسير نظام إعداد المعلم فى الولايات المتحدة إما وفقا للنظام التكاملى، وإما وفقا للنظام التتابعى. لكن الاختلافات قائمة – على النحو السابق ذكره – بسبب اللامركزية فى إدارة التعليم وتنظيمه واستقلالية مؤسسات التعليم العالى.

وقد أشار يونج وتشامبرز إلى أن المصطلح (الاعتماد) يستخدم عموما ليعنى أن مستويات محددة ومعدة قد لاقت قبولا ورضا يعكسهما حكم مجموعة من الخبراء المحترفين. إنه عملية تتضمن تقويم نظام مؤسسة للتعليم بعد الثانوى ككل وكأجزاء تقويما تقوم به غالبا جهة مستقلة يظهر منه أن هذه المؤسسة تحقق أهدافها، وأن مستواها عموما لا يقل نوعية عن المؤسسات المماثلة.

وبدأت فكرة الاعتماد Accredition بجهود تطوعية من مجموعات صغيرة من المؤسسات التعليمية للموافقة عليها تقدمه الكلية، أية كلية يميزها عن التعليم الثانوى ثم تطور الأمر خلال السبعين أو الثمانين عاما الماضية، ليكون تقويما وموافقة على نوعية التعليم فى الكليات والجامعات والمؤسسات المتماثلة.

ويذكر أن هناك منافسة بين الهيئات المختلفة وصلت إلى حد الصراع وادعاء بعضها أنها أولى من غيرها باعتماد برامج إعداد المعلم. ورغم أن إنجلرت Englert يرى أن المجلس القومى لإعتماد برامج إعداد المعلم هو الهيئة المنوطة بذلك، فإن هناك منافسة شديدة ظهرت عندما أعلنت الرابطة القومية للتربية NEA وهى أصلا منظمة للمعلمين أنها الجهة التى يجب أن تكون جهة رقابة على الشهادات التى تمنح للمعلمين، وأنها ينبغي أن تسهم فى وضع معايير دخول مهنة التعليم، على غرار ما تقوم به الهيئات والروابط الطبية لمن يريدون مزاولة مهنة الطب.

نماذج لمؤسسات إعداد المعلم:

وفى دراسة حالة عن الإعداد التكاملى للمعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية قام وينستين Weinstein ببحث شمل ثلاثة نماذج لهذا الإعداد فى كلية أوستن فى شيرمان – تكساس Austin College in Sherman وجامعة كنساس فى لورنس The University of Kanses in Lawrence وجامعة فيرجينيا فى تشارلوتسفيل The University of Virginia in Charlotsville وقد برر اختياره لها لثلاثة اسباب، هى:

١- أنها جميعها قد تبنت نظاما للإعداد مدته خمس سنوات بدلا من نظام الأربع السنوات الذى كان مطبقا بها.

٢- أنها تقوم بفحص وتقويم هذا الإعداد الممتد، رغم اختلاف أوضاعها ما بين كلية خاصة صغيرة للفنون الحرة (أوستين) - وجامعة ولاية أصغر تتميز بهيئة تدريس كما لو كانت جامعة خاصة تمول من المال العام (فريجينيا).

٣- أن برامجها تمثل مراحل مختلفة من النمو. إذ إن كلية أوستن تطبق برنامجا منذ أكثر من عشرين عاما، وأما جامعة كينساس فقد تخرجت بها أول دفعة وفقا لبرنامجها الممتد، وأما البرنامج فى جامعة فيرجينيا فإنه يعتبر فى سنواته الأولى من التطبيق ونتناول البحث فى الصفحات التالية هذه النماذج الثلاثة.

أولاً: كلية أوستن Austin College:

بدأ تنفيذ برنامج أوستن لإعداد المعلم عام ١٩٦٦، متأثرا بآراء مجموعة من المربين مثل Combs-Postman-Rogers-Weingartner-Holt.

وقد استقر رأى أعضاء هيئة التدريس على تقديم برامج مدته خمس سنوات مبنى على الافتراضات التالية:

١- ضرورة تقديم برنامج للتربية الحرية Liberal Arts.

٢- لا يمكن تقديم برنامج يتسم بالجودة العالية فى ظل نظام للإعداد مدته أربع سنوات.

٣- ضرورة قيام الطالب/ المعلم بدور إيجابى فى برنامج إعداده، وضرورة مشاركته فى تصميم وتنفيذ أى برنامج لإعداده إعدادا فرديا.

٤- لا ينبغي أن يتحدد دور الهيئة فى التدريس الفعال، وخلق وتنسيق وتسهيل الأنشطة التى تسهم فى وصول كل فرد يعد إلى هذا الهدف.

ويتضمن البرنامج تعليما عام (إعدادا ثقافيا)، وهو متطلب أساسى مهما يكن تخصص الطالب، ويشمل هذا التعليم العام مقررات خاصة فى اللغة الإنجليزية، والحديث، والتاريخ الأمريكى، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والعلوم

والرياضيات، وعلوم الحاسبات الآلية، واللغات الأجنبية.

ثانياً: جامعة كنساس University of Kansas:

بدأت مدرسة التربية بالجامعة تقدم برنامج لإعداد المعلمين مدته خمس سنوات عام ١٩٧٥، وفى عام ١٩٨٠ شكلت لجنة لتقديم ورقة عن برامج جديدة لإعداد المعلم، ضمت ممثلين لأعضاء هيئة التدريس وقسم التعليم بالولاية، وإداريى المدارس العامة، وقد أقرت الورقة ضرورة تغيير النظام القائم لأسباب منها:

- تزايد دور التكنولوجيا فى الحياة وفى ميدان التربية والتعليم.
- وجود فائض فى بعض التخصصات بالمدارس.
- زيادة التأكيد على التدريس المفرد.
- التباعد بين نتائج البحوث والعمل التعليمى.
- الاتجاه القومى نحو زيادة فترة إعداد المعلمين.

ونتج عن هذه الورقة الموافقة على تقديم برنامج جديد ينتهى بالحصول على الكبالوريوس بعد أربع سنوات ثم دراسة عام خامس إضافى، وتشكلت لجنة من الأقسام المختلفة وضعت أسس البرنامج وشروطه ومحتواه، وبدأ تنفيذه عام ١٩٨٢.

أما فيما يتصل بالقبول فإن من أبرز شروطه النجاح فى الأقسام المتصلة بالرياضيات والكتابة فى اختبار المهارات قبل المهنية.

وفيما يتصل بالإعداد المهنى فإن مقرراته تبدأ فى العامين الأولين مركزة على الوعى المهنى والتربية لثقافات متعددة، ونمو الطفل والمراهق، ثم يكون التركيز أكبر فى الأعوام التالية على التعليم والنمو والاتصال، والمناهج وطرق التدريس، وتقويم التلاميذ.

وتخصص فى العام الخامس فترة مدتها ستة أسابيع للتدريب الميدانى، واثنتى عشر أسبوعا لدراسة مقررات الإدارة المدرسية والتربية الخاصة والإدارة التعليمية وتاريخ التربية، والتدريس، كما يخصص فصل دراسى كامل للتدريب الميدانى المتصل، ويعنى هذا أن توزيع المقررات التربوية والثقافية يكون كما يلى:

- ٤٠ ساعة معتمدة للإعداد الثقافى.
- ٤٠- ٤٨ ساعة معتمدة للتربية المهنية.
- ٥٤ - ٦٢ ساعة للإعداد التخصصى (٢٩- ٣٢ فى السنوات الأربع الأولى، ٢٥-٣٠ فى العام الخامس).
- ١٢ - ١٥ ساعة فى الممارسة الكلينيكية.

ويتميز برنامج الإعداد هنا بتركزيه على التخصص والإعداد الثقافى العام، وإدخال مقررات أخرى كالإدارة والتربية الخاصة والحاسبات الآلية فضلا عن الإعداد المهنى.

ثانياً: جامعة فرجينيا University of Virginia:

وفى مدرسة كارى للتربية Curry School of Education شكلت لجنة إعادة تصميم نظام إعداد المعلم The Committee on Teacher Education Redesign فى خريف عام ١٩٨٤، وقامت اللجنة بدراسة أدبيات إعداد المعلم، والتقارير السابقة، والوضع الراهن، وخلصت فى تقرير لها إلى أن تحقيق الأهداف الخاصة بتربية المعلم لا يمكن أن يتم فى إطار برنامج دراسى مدته أربعة أعوام. وقامت اللجنة - انطلاقا من ذلك - بوضع الخطوط العريضة لبرنامج جديد يحتاج إلى خمس سنوات دراسية تنتهى بالحصول على البكالوريوس من كلية الآداب والعلوم، ودرجة الماجستير من مدرسة كارى للتربية، وبالفعل بدأ تنفيذ البرنامج اعتبارا من خريف ١٩٨٦.

ويشترط للالتحاق بالبرنامج عدة شروط منها النجاح فى اختبار الـ S.A.T بما لا يقل عن ١٠٠٠ درجة، وينبغى أن يدرس الطلاب المتطلبات التى تقررها كلية الآداب والعلوم، متضمنة مقررات فى الإنسانيات (الكتابة والآداب واللغة الأجنبية والـ Public Speaking) والعلوم والرياضيات (عام كامل واحد للعلوم - الرياضيات - الحاسبات الآلية) والعلوم الاجتماعية (دراسة عام للحضارة الغربية - التاريخ الأمريكى وعلم النفس العام) والتربية الرياضية - وفصل دراسى

فى الاقتصاد يعد متطلبا أساسيا لمعلم المدرسة الابتدائية.

وفيما يتعلق بالتخصص الأكاديمى، فإن الطالب المعلم يـدرس المقـررات المطلوبة للحصول على درجة البكالوريوس من كلية الآداب والعلوم، وطبقا لـذلك فإن الطالب الذى يعد ليكون معلما بالمدرسة الابتدائية يختار تخصصا أساسيا مـن بين مجموعات المواد الآتية: التاريخ والعلوم الاجتماعية، الدراسات اللغوية، العلوم أو الرياضيات، وبالإضافة إلى ذلك فإن الطالب يدرس خمس عشرة ساعة فصـلية فى تخصص معاون غير التخصص الذى إختاره.

وحتى يستطيع الطالب الانخراط فى الدراسة فى العام الخامس، فإن هنـاك اختبارات للكفاءات فى المهارات الأساسية، تأتى اللغة حديثا وكتابة على رأسـها، والنجاح فى اختبارات الولاية للمعلمين، وتوصية من أعضاء الكلية بأنـه يمكنـه الاستمرار فى البرنامج.

ومعنى ما تقدم أنه فى خلال خمس سنوات دراسية يدرس الطالب/ المعلـم من ٤٠-٤٥ ساعة فصلية فى الفنون الحرة (٢٥%)، ومن ٥٠-٧٢ سـاعة فـى التخصص الأساس والتخصص المعاون (٤٠%) من ٣٨-٤٠ ساعة فـى التربيـة المهنية (٢٥%) ومن ١٢-١٥ ساعة فصلية فى العمل الكلينيكى (١٠%).

وأما بالنسبة للتربية المهنية فإنها تبدأ فى العام الثانى وتستمر حتى نهايـة العام الخامس، وهناك فرق عمل من جميع أقسام التربية برئاسة أحد أعضاء لجنـة إعادة تصميم برنامج إعداد المعلم مهمتها وضع محتوى المقررات التى تدرس فى كل عام والأنشطة المعملية المصاحبة (التدريس المصـغر- اسـتخدام الحاسـبات الآلية .. الخ).

وتنظم الدراسة المهنية وفقا لأربعة محاور أساسية، هى:

- التعليم كمهنة.
- النمو والتعلم والفئات الخاصة.
- المنهج والتدريب والقياس.

- الاهتمامات الاجتماعية وبحث الفعل.

وهناك مقررات فى التكنولوجيا التعليمية، والتربية الخاصة والتربية متعددة الثقافات. وخلال العام الخامس هناك فصل دراسى كامل للتدريب الميدانى فى الخريف، ويخصص فصل الربيع للدراسة بالجامعة، ثم يقوم الطلاب بتنفيذ مشروع تربوى ميدانى.

ثمة مجموعة من الملاحظات يمكن الخروج بها مما سبق، من أهمها:

١- القناعة بأن فترة الأربع السنوات تعتبر غير كافية لإعداد معلم متمكن من تخصصه، وقادر على أداء عمله بكفاءة. ومن هنا الاتفاق على الخمس السنوات.

٢- الاختلاف فى تنظيم برامج إعداد المعلم، فعلى حين نجد أن كلية أوستن تخصص سنوات الدراسة الجامعية الأربع للفنون الحرة باستثناء ما يخصص فى أثنائها للسيمنارات والخبرة الميدانية، فإن جامعة كنساس استغلت زيادة الفترة لتقديم مقررات للتربية العامة (مقررات ثقافية)، والتركيز على التخصص وكذلك التربية المهنية، ونجد أيضا أن جامعة فرجينيا تشترط أن يلبى الدارسون ما تفرضه كلية الفنون الحرة والعلوم من دراسات فى التربية العامة والتخصص الأكاديمى، زادت أيضا من محتوى ومقررات الخبرات الميدانية التطبيقية.

٣- الاتفاق بين النماذج الثلاثة على تخصيص فصل دراسى كامل للتدريب الميدانى فى المدارس لفترة تدريب متصلة بالإضافة إلى التدريب الذى ينفذ فى سنوات الدراسة الأخرى.

ولقد وضعت أقسام التعليم فى الولايات، والمنظمات المهنية خطوطا إرشادية عن المهارات التكنولوجية التى يحتاجها المعلم، ومن ذلك أن مجلس الشمال الغربى لتعليم الحاسب الآلى Northwest Council for Computer Education وضع إرشادات للأخذ بها فى برامج إعداد المعلم منها:

١- الخبرة فى استخدام الكمبيوتر فى تعليم مادة دراسية.

٢- الخبرة فى استخدام برامج الكمبيوتر الأساسية.

٣- التمكن من تشغيل الكمبيوتر والأجهزة الأخرى بألفة.
٤- الخبرة فى استخدام الكمبيوتر كأداة لحل المشكلات.

واستجابة لذلك وغيره نص القانون الذى أصدرته ولاية كالفورنيا، والذى بدئ العمل به فى أول يوليو ١٩٨٨ على أن المتطلب اللازم للحصول على شهادة Clear Teacher Credential، يتضمن قيام المعلم بدراسة برنامج للتعليم بالحاسب الآلى، ليكون قادرا على استخدامه فى مواقف تعليمية متنوعة، وتحقيقا لأهداف متعددة.

ولذلك وجدنا أنه فى عام ١٩٨٨ تخرج حوالى ١٤٢ ألف معلم جديد من أكثر ١٥٠٠ مؤسسة للإعداد عامة وخاصة، بعضها يخرج أعدادا قليلة، والآخر يخرج مئات لكنها كلها تقريبا تقدم برامج للدراسة تضم مقررات عن الحاسب الآلى فى التعليم والتعلم.

لكن هل يقبل القائمون على الأمر هذا الواقع؟ وهل يعتقدون أن مستوى إعداد المعلم يحقق نجاحاً لمجهودات تطوير التعليم الأمريكى وهل يقف المستوى الحالى للمعلم وراء تدنى تحصيل الطلاب فى الاختبارات الدولية؟

إصلاح نظم إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية:

تلقى مؤسسات تكوين المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً كبيراً باعتبارها تكون المعلم الذى يقود جهود إصلاح التعليم على أرض الواقع. وقد واكب هذا الاهتمام وصاحبه قدر وفير من النقد، ليس فقط من جانب المتخصصين وحدهم، ولكن انضم إليهم، وقادهم رجال السياسة والاقتصاد، وأكاديميون آخرون من تخصصات مختلفة.

وقد نلحظ الاهتمام الأمريكى بمؤسسات إعداد المعلم وبرامجه منذ أمد بعيد، حيث إن المجلس الوطنى لاعتماد إعداد المعلم، قد أسس عام ١٩٥٤ وقام بوضع مستويات معيارية لاعتماد هذه المؤسسات، وتلك البرامج، ويقوم بتجديدها كل خمس سنوات، كما يقوم بعملية الاعتماد أيضا، على النحو الذى سنناقشه فيما يلى:

معايير المجلس الوطنى لاعتماد تربية المعلم:

National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE):

تجدر الإشارة إلى أن هذا المجلس معترف به رسميا من قسم التربية بالولايات المتحدة كهيئة لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم وغيره من المهنيين التربويين للعمل بمؤسسات التعليم ومعترف به أيضا من مجلس اعتماد التعليم العالى CHEA. وتتمثل رسالة هذا المجلس فى تطبيق المحاسبية والاهتمام بالتحسين من أجل ضمان الإعداد الجيد الذى تقوم به مؤسسات إعداد المعلم وتلبيتها للمعايير التى وضعها المجلس.

ويشجع المجلس المؤسسات المعتمدة على الاهتمام بالتطوير المستمر لتعليمها وبرامجها وأن تعمل على رفع مستواها باستمرار، وأن خريجيها قادرون على أن يكون لهم تأثير إيجابى فعال على تعلم الطلاب من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوى.

ولعله من المفيد هنا أن ننقل الرؤية التى وضعها المجلس للمعلم المهنى المحترف للقرن الحادى والعشرين، وهى:

إن المجلس يعتقد أن المعلمين الحريصين والأكفاء والمؤهلين هم الذين يجب أن يقوموا بتعليم طفل. وأن المربين المهنيين المحترفين الآخرين والأكفاء والمؤهلين هم الذين يجب أن يقدموا الدعم لتحقيق التعليم الفعال للطلاب.

كما أن تعلم الطلاب يجب ألا يقف عند المهارات الأساسية فقط، ولكن يمتد إلى المعرفة والمهارات الضرورية للنجاح كمواطنين مسئولين ذوى إسهامات إيجابية فى اقتصاد المعرفة.

وواضح من ذلك أهمية تكوين المعلم وفق معايير الجودة لتحقيق تعلم نشط وفعال مطلوب لولوج عصر المعرفة.

ولذلك نص المجلس على أن مستوياته المعيارية قد بنيت على الاعتقـاد أن كل الطلاب ينبغي أن يتمكنوا من التعلم للوصول إلى هذا الهدف، إذ:

١ – يجب على مؤسسات إعداد المعلم المعتمدة أن:

أ- تضمن أن المعلمين الجدد يحصلون على المحتوى اللازم وطرق التدريس الفعالة والمعارف والمهارات لتعليم التلاميذ تعليما جماعيا ومستقلاً أيضاً.

ب- تضمن أن كل الإداريين الجدد والمتخصصين المهنيين الآخرين يحصلون على المعرفة، والمهارات لتهيئة بيئة داعمة لتعليم الطلاب.

جـ- تدير تقييمات متنوعة للطلاب، وتنفذ دراسات تتبعية وتستخدم نتائجها لتلبيـة المستويات المعيارية.

د- تلتزم بتكوين المعلمين لمجتمع طلابى متنوع.

هـ- تعد الطلاب ليتمكنوا من تحقيق تكامل ودمج التكنولوجيا فى التعليم وتطـوير تعلم التلايمذ.

و- تشجع التطبيق التأملى والتحسين المستمر والعمـل الجمـاعى بـين المـربين والمتعلمين والأسر.

ز- تنظر إلى تكوين المعلم وتنميته كعملية مستمرة، تنتقل من الإعداد قبل الخدمة إلى التدريب الذى تشرف عليه انتقالا إلى التنمية المهنية المستمرة.

٢- يجب أن يكون المعلم المهنى المحترف الذى يعد تربويا فى مؤسسة مهنيـة معتمدة قادراً على أن:

أ- يساعد جميع المتعلمين من الروضة إلى الصف الثانى عشر بكفاءة على التعلم.

ب- يعلم الطلاب من الروضة إلى الصف الثانى عشر وفقاً للمستويات المعياريـة التى تضعها هيئات مهنية متخصصة والولايات.

جـ- يشرح الاختيارات التعليمية والتدريسية المبنية على المعرفـة الناتجـة مـن البحوث العلمية والممارسات الجيدة.

د- يطبق الطرق والاستراتيجيات التعليمية الفعالة للتلاميذ المختلفين نمائيـاً، وذوى

أنماط التعلم المختلفة، وأولئك القادمين من مستويات وبيئات متنوعة.

هـ- يفكر ويتمعن فى النواحى العملية والممارسات والتطبيقات ويعمل على الإفادة من التغذية المرتدة.

و- يكون قادراً على تحقيق تكامل ودمج التكنولوجيا بفاعلية فى عمليات التعليم والتدريس.

٣ - يحصل هؤلاء المعلمون على هذه القدرات من خلال:

أ - تعليم يهتم بمكون ثقاف واسع.

ب- دراسة متعمقة لموضوعات ومواد التخصص التى سيعلمونها.

جـ- أصول المعرفة التربوية والتعليمية التدريسية التى تبنى عليها القرارات التعليمية.

د- خبرات متنوعة تتسم بالتخطيط الجيد والتتابع للمؤسسات التعليمية من الروضة إلى الثانوى.

هـ- تقييمات مستمرة للكفاءة على التطبيق والممارسات، مبنية على مقاييس متعددة.

٤ - كذلك فإن القيادات الإدارة والمتخصصين الآخرين داخل المدارس يجب أن يكونوا قادرين عل تطبيق المعارف والمهارات فى اختصاصاتهم لخلق بيئة داعمة تساعد التلاميذ على التعلم.

ولعل التمعن فى مكونات الهدف العام لعملية الاعتماد الذى يقوم به المجلس يبين بجلاء مدى تمشيها مع تعليم النشء لمجتمع المعرفة، حيث تؤكد على التدريس الفعال، واكتساب المهارات، والتعلم الجمعى التعاونى وكذلك التعلم المفرد فى ذات الوقت من خلال محتوى متقدم وطرق تعليم فاعلة وتقويم مستمر ومتنوع، والاهتمام بالممارسة والتطبيق والتنمية المهنية.

وكذلك فإن ثمة اهتماماً بدور معلم المستقبل فى خلق بيئة تعلم فعال ومساعدة التلاميذ على التعلم والبحث العلمى، وتدريبهم على الاختيارات. وبجانب

ذلك الاهتمام بالتنوع الثقافى والتعليمى.

ويضاف إلى ما تقدم التأكيد على دور التكنولوجيا ودمجها وتكاملها فى العملية التعليمية، والإفادة من التقويم فى تحسين التعليم والتعلم والممارسة الميدانية.

هذا وقد ترجم المجلس ذلك فى أحدث ما وضعه من مستويات معيارية. وقد جاءت هذه المستويات المعيارية على النحو الآتى:

المستوى المعيارى الأول، المعرفة والمهارات والاستعدادات المهنية للطالب المعلم:

ويتضمن تمكن الطلاب المعلمين من معرفة وعرض المحتوى المعرفى والتربوى والمهارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة تلاميذ المدارس على التعلم.

المستوى المعيارى الثانى، نظام التقييم والتقويم:

ويشير إلى وجود نظام للتقييم يهتم بجمع البيانات وتحليلها فى ميادين التأهيل والأداء لتقويم وتحسين أداءات الطلاب والمؤسسة والبرامج.

المستوى المعيارى الثالث، الخبرات الميدانية والتدريب العلاجى:

ويختص بقيام المؤسسة والمشاركين من المدارس فى تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العلاجى الذى يبين إمكانات الطلاب المعلمين وغيرهم على عرض المهارات والمعارف والاستعدادات المهنية لمساعدة التلاميذ على التعلم.

المستوى المعيارى الرابع، التنوع والتعدد:

إذ تصمم المؤسسة وتنفذ وتقوم المناهج والخبرات التى تقدم للطلاب المعلمين لاكتساب وعرض المعارف والمهارات والاستعدادات المهنية الضرورية لمعاونة التلاميذ على التعلم.

المستوى المعيارى الخامس، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم:

ويشير إلى مدى تأهيل أعضاء هيئة التدريس وكونهم نماذج للممارسات التربوية فى التدريس والبحث والخدمة، بما فى ذلك التقييم الذاتى لفاعليتهم التى ترتبط بأداء الطلاب ومدى تعاونهم مع بعضهم ومع المدارس.

المستوى المعيارى السادس، حوكمة المؤسسة ومواردها:

ويختص بامتلاك المؤسسة للقيادة والسلطة والميزانية والموارد والتسهيلات بما تشمله من مصادر للمعلومات التكنولوجية لإعداد الطلاب المعلمين لتلبية المستويات المعيارية المهنية والمستويات المعيارية للولاية والمؤسسة.

وهذه المستويات المعيارية الستة تشمل مؤسسة تكوين المعلم من النواحى الإدارية والمحاسبية والمعرفية وكونها بيئة ملائمة صالحة لتأهيل الطلاب ليكونوا معلمين فاعلين.

وقد قرن المجلس هذه المستويات المعيارية بوجود إطار مفاهيمى للمؤسسة،يشمل تحديد رؤيتها ورسالتها، والفلسفة والأهداف والمستويات المعيارية لها، وكذلك الأسس المعرفية من نظريات وبحوث وفكر تطبيقى وسياسات تقود العمل التربوى وتوجهه.

ويرتبط بذلك توافر إطار معرفى عن التحقق من الحرفية المتوافرة لدي الطلاب التى تمكنهم من المعارف والمهارات والاستعدادات المهنية، وتحقيق توقعات الولاية والمؤسسة فى تأهيلهم لمزاولة المهنة.

التقارير الرسمية والنقد اللاذع لمؤسسات إعداد المعلم:

ورغم وجود هذه المستويات المعيارية، وتطبيق نظام الاعتماد الذى تقوم به مؤسسة متخصصة، فإن نقد مؤسسات إعداد المعلم والبرامج التى تنفذ لايزال مستمراً.

وقد عكست تقارير رسمية عديدة هذا النقد الشديد الذى وجه إلى أداء المعلم الأمريكى وبرامج تكوينه، منها تقرير أمة فى خطر: حتمية الإصلاح التربوى A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform

وكان وزير التعليم الأمريكى قد شكل اللجنة القومية للتميز فى التعليم فى أغسطس ١٩٨١، ووجهها إلى دراسة جودة التعليم فى الولايات المتحدة، وHن تعد تقريراً موجها للأمة الأمريكية، وله خلال ثمانية عشر شهراً من أول اجتماع لها.

كما كان وراء قيام الوزير بتشكيل هذه اللجنة إدراك وإحساس متنام لدى

الرأى العام الأمريكى أن ثمة شيئاً خطيراً فى التعليم الأمريكى.

وقد كان من أهم النتائج التى انتهت إليها أن ثمة تدنيا فى الأداء التعليمى، وتم تقسيم النتائج، إلى:

أ – نتائج خاصة بالمحتوى.

ب– نتائج خاصة بالتوقعات، وتضمن قلة عدد المعلمين ذوى الخبرة الذين يشاركون فى تأليف الكتب المدرسية.

جـ – نتائج خاصة بالزمن، وتضمنت أنه لوحظ فى غالبية المدارس، عدم الاهتمام بتدريس مهارات الدراسة، مما أدى إلى أن كثيراً من التلاميذ ينهون تعليمهم قبل الجامعى دون أن يكتسبوا عادات الدراسة العلمية.

د – نتائج خاصة بالتدريس، وهى التى تخص مانكبته الآن، وكان من أهمها:

- أن عدداً غير كاف من الطلاب المتمكنين أكاديميا يتجهون إلى مهنة التدريس.
- أن برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى تحسين جوهرى.
- أن الحياة العملية المهنية للمعلمين غير مقبولة بشكل كلى.
- أن هناك نقصاً واضحا فى المعلمين فى المجالات الدراسية الأساسية.

وقد وضع التقرير يده بثقل على عدد من النقائص ، منها تدنى مستوى القبول ودخول مهنة التعليم، وأن طلاب معاهد وكليات التربية يدرسون ٤١% من محتوى البرنامج كمقررات تربوية، مما يؤثر على دراستهم للمجالات التخصصية، التى سيدرسونها، وأن النقص فى أعداد معلمى العلوم والرياضيات كبير، فضلاً عن أن ٥٠% من المعلمين الجدد للعلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية غير مؤهلين لتدريس هذه الواد، وأن ثلث معلمى الفيزياء بالمدارس الثانوية فى الولايات المتحدة فقط مؤهلون لتدريسها.

وقد قدم التقرير عدداً من التوصيات الهامة لعلاج هذا القصور، من أبرزها أنه ينبغى أن:

أ– تتوفر فيمن يقبلون للإعداد لمهنة التدريس مستويات عالية من القدرات على

ممارسة المهنة.

٢- مرتبات أعضاء مهنة التعليم ينبغي أن تزاد، وأن تكون منافسة لغيرها من المهن وقائمة على الأداء.

٣- يشارك المعلمون ذوو الخبرة فى تصميم برامج إعداد المعلمين، والإشراف على المعلمين فى سنة الامتياز.

٤- تقدم حوافز بأشكال مختلفة لجذب الطلاب ذوى القدرات لدخول مهنة التعليم.

٥- يتم تطوير برامج إعداد المعلمين بعامة ومعلمى العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية بخاصة.

وهكذا نجد أن التقرير قد وضع أمام الرأى العام والمسئولين الأمريكيين حال التعليم الأمريكى، وبخاصة ما يتصل بمهنة التعليم، ومقترحات التطوير.

وتهتم مجموعة هولمز Holmes Group، التى تعتبر شبكة على مستوى الولايات المتحدة تضم أكثر من ٧٠% من جامعات البحوث، والمدارس، ومنظمات أخرى مشاركة تهتم باصلاح نظم تكوين المعلمين.

تكونت مجموعة هولمز Holmes Group عام ١٩٨٥، وأخذت على عاتقها تحقيق هدفين قوميين، هما إصلاح تربية المعلم، وإصلاح مهنة التدريس ذاتها. ورأت المجموعة إمكان تحقيق الهدفين إذا التزمت الجامعات الأمريكية الأفضل بتحسين مستوى إعداد المعلم.

وأصدرت مجموعة هولمز عام ١٩٨٦ تقريرها الأول المعنون معلم الغد Tomorrow's Teacher الذى يبنى على التسليم بأن المعلم المعد بطريقة جيدة يمثل الأمل فى إصلاح المدرسة الأمريكية.

وقد وضع التقرير خمسة أهداف ، هى:

١- التأكيد على إعداد المعلمين إعداداً عقلياً ومعرفياً، وتفكيراً ناقداً وحل المشكلات.

٢- الاعتراف بالفروق فى معارف المعلمين ومهاراتهم والتزامهم، وبالتالى فى

الترخيص لهم.

٣- خلق مستويات معيارية لدخول مهنة التدريس.

٤- ربط مؤسسات إعداد المعلمين بالمدارس.

ب- جعل المدارس أفضل الأماكن لعمل المعلمين وتعلمهم.

ثم أصدرت مجموعة هولمز تقريرها الثانى: مدارس الغد، أسس تصميم المدارس المهنية عام ١٩٩٠، شرحت فيه مفهوم هذه المدارس كمدارس معملية ضرورية تخدم فى إعداد معلمين ينظر إليهم باعتبارهم معلمى الغد.

وحددت اللجنة أسس مدارس التنمية المهنية فى الآتى:

١- التعليم والتعلم من أجل الفهم.

٢- خلق مجتمع التعلم.

٣- التعليم والتعلم من أجل الفهم لكل طفل.

٤- التعلم المستمر للمعلمين ومعلمى المعلمين والإداريين.

٥- الاستقصاء الفكرى طويل المدى فى مجالات التعليم والتعلم.

٦- اختراع مؤسسة جديدة.

ثم كان التقرير الثالث لمجموعة هولمز عام ١٩٩٥، الذى أكد على أن ارتباط جودة المعلم بجودة تكوينهم، وأنه لايمكن تحسين تكوين المعلمين دون تطوير الأماكن التى يعدون فيها وهى كليات ومدارس التربية بالجامعات. وأكد التقرير على أن هناك ١٢٠٠ مؤسسة لإعداد المعلمين، بعضها له سمعته وبعضها الآخر متدنى المستوى، لا يلبى المستويات المعيارية المبتغاة.

وقد يمكن تلخيص ما تقدم بالقول بأن معلمى الغد الذين يعدون فى مدارس التربية للغد، سيكونون جيدى الإعداد للتدريس تلاميذ الغد.

ولذلك فإن مدارس وكليات التربية طولبت بما يلى:

١- تصميم برامج ومناهج جديدة، تركز على الاحتياجات التعليمية للطلاب لعصر العلم والمعرفة.

٢- تنمية هيئة تدريس جديدة للمدارس والجامعات، والاهتمام بضرورة الترخيص لمزاولة المهنة.
٣- استقطاب كتلة من الطلاب الجدد يحسن اختيارهم لمزاولة المهنة كجيل جديد من المعلمين.
٤- بناء ارتباطات جديدة مع من يخدمونهم.

ويتضح أن مجموعة هولمز فى تقاريرها المختلفة، قد التقت مع التقرير السابق من حيث اجتذاب ذوى الكفاءة للعمل بمهنة التعليم، وتطوير برامج تكوين المعلم، فضلاً عن تطوير معلم المعلم.

وتكونت فى عام ١٩٨٦ الشبكة القومية للتجديد التربوى The National Network For Educational Renewal (NNER) كمختبر وطنى لاختبار وتنفيذ الأفكار التى تشغل محور أجندة التعليم فى ديمقراطية Agenda For Education in a Democrcy قدمها المفكر التربوى جون جودلاد وآخرون . وهذه الأجندة تعتبر مبادرة للتجديد التربوى الشامل، اهتمت بوضع خطة لأفضل إعداد للمعلمين، وتأهيل الطلاب للديمقراطية اجتماعيا وسياسياً.

وقد تضمنت هذه الأجندة عدة نقاط وإجراءات أو مبادئ هامة من أبرزها:

١- التأكيد على تنمية قدرات التفكير الناقد لدى المعلمين.
٢- تعليم المعلمين للتمكن من البحث والاستقصاء فى مجالات مهنة التعليم، من حيث طبيعة عملية التعليم والتدريس والتمدرس، خلال حياتهم المهنية.
٣- إقامة علاقات حميمية مع المتخرجين من معاهد إعداد المعلمين من أجل القيام بمراجعة وتقويم برامج إعداد المعلم، وتسهيل دخول المعلمين الجدد إلى عالم التعليم وقد ركزت الأجندة على عدة أمور منها التثقيف للديمقراطية Enculturation For Democracy، بمعنى إعداد الشباب للمشاركة فى الحياة السياسية والاجتماعية، واعتبار ذلك الهدف الأول لبرامج إعداد المعلم، من منطلق أن المعلمين يمثلون السياق الأساسى للفصل المدرسى، الذى يمكن أن يطور الديمقراطية.

كما اهتمت الأجندة بإتاحة المعرفة Access to Knowledge ، إذ إن المربين الممهنين لديهم الالتزام الخلقى لتزويد كافة المتعلمين بما ييسر لهم التعلم عالى الجودة، من خلال توفير الشروط.

واعتبرت الأجندة أن التغذية البيداجوجية Nurturing Pedagogy تعتبر التزاماً أخلاقيا للمعلم كمهنى محترف، من حيث قيامه بتهيئة البيئة لتنمية التلاميذ عقليا واجتماعيا وعاطفياً، وتقديم خبرات تعلمية تعاونية.

وبجانب ذلك قيام المعلمين بما من شأنه أن يجعلهم وكلاء للتجديد التربوى فى مدارسهم ومن خلال التنمية الشاملة للتلاميذ وأسرهم ومجتمعهم المحلى. ونجاح ذلك متوقف على بناء علاقات شراكة بين المدارس والجامعات، بما يشتمل عليه ذلك من سياسات تعاونية وممارسات ترتقى بالعمل المدرسى وتكوين المعلمين.

وتقدم مؤسسة كارنيجى Carnegie Corporation مشروع التحالف التعاونى لإعداد معلمى العلوم والآداب Arts and Science Teacher Education Collaporative Project 30 Alliance باعتباره مبادرة ذات ثلاث سنوات لإصلاح نظام إعداد المعلم.

وقد حدد المشروع خمس قضايا أساسية اعتبرها هامة لبناء سياق تطوير مهنة التدريس تقوم به المؤسسات التربوية مع كليات العلوم والآداب.

وهذه القضايا، هى:

١- فهم مادة التخصص.

٢- التربية العامة أو الثقافة الحرة.

٣- معرفة المحتوى البيداجوجى.

٤- المنظورات الإنسانية الأخرى الدولية والثقافية.

٥- توظيف الجماعات الأقل تمثيلاً (الهامشية) فى التدريس. وهذه القضايا المحورية، تعتبر أموراً متفقاً عليها عالميا، وبخاصة منها قضايا الإعداد الثقافى والإعداد التربوى المهنى والإعداد التخصصى، بجانب تكافؤ الفرص فى دخول

مهنة التعليم على أساس القدرات.

ومع بداية عام ١٩٨٩ تظهر جماعة النهضة Renaissance Group ، التى أسسها رؤساء جامعات، وعمداء كليات للتربية ومديرون للتعليم، من أجل إصلاح قومى وتطوير لإعداد المعلمين، وتحديد الهيئات والمؤسسات التى يمكنها تفعيل هذا التطوير وجهود الإصلاح.

وتضم هذه الجماعة ٣٠ جامعة وكلية تتولى فعليا مهام إعداد المعلم فى الولايات المتحدة.

ومن الملاحظات الجديرة بالتسجيل هنا تسليم الجماعة بأن إعداد المعلم مسئولية كل الحرم الجامعى all-Campus، من نواحى ثقافة الحرم، ونمذجة جودة التدريس، وبناء شراكات مع المشاركين المهنيين خارج الجامعة، والاستخدام المكثف للخبرات الميدانية فى مواقف متنوعة، والالتزام بمستويات معيارية عالية للشفافية والمحاسبية، والتركيز على تعلم الطلاب، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وتنمية المعلمين باعتبارهم قادة ومبتكرين مجددين.

وقد أتيحت لإحدى عشرة جامعة عام ١٩٩٩ منح لمشروع لتطوير إعداد المعلم مبنى على الجودة بها. وطورت هذه الجامعات نظما لإدارة المعلومات تمكنها من جمع وتحليل البيانات وتقديم تقارير عن أداء خريجيها وقياس أثرهم على تعلم تلاميذهم بالمدارس، وإنشاء نظام لمتابعة أداء الخريجين عن طريق معلمين ذوى خبرة من المتخصصين فى العلوم والآداب.

وتنشأ فى عام ١٩٩٣ الشبكة الحضرية لتحسين إعداد المعلمين Urban Network to Improve Teacher Eduction وهى شبكة أنشئت بالتعاون بين الجامعات والمدارس العامة فى المناطق الحضرية لدراسة التحديات الفردية التى يواجهها المعلمون فى هذه المناطق ، وتحديد طرق تحسين وتطوير إعداد المعلمين والنظم الداعمة لذلك.

وقد اندمج المشروع عام ١٩٩٨ فى مشاركة هولمز، وركز على إعادة

تصميم نظم إعداد المعلمين وتدريبهم الميدانى، وفق المبادئ الآتية:

١- تبنى مدخل أن إعداد المعلم مسئولية كل الجامعة.

٢- الالتزام المستمر بالمفاهيم والمهارات الأساسية المطلوبة لتنمية بيئات للتعلم فى الفصول والمدارس، كأساس للتعلم الفعال.

٣- الإطار جيد البناء والمستمر للتخصص المهنى وبين المهنى لتمكين تحقيق التعاون بين المدارس والمجتمع المحلى ومؤسساته، والتأكيد على نشر الثقافة المدرسية.

٤- الرؤية المتسعة لنظام التنمية المهنية وبين المهنية للمدارس من أجل مجتمعات تعلم حضرية.

٥- التوسع المستمر لإعداد المعلمين قبل الخدمة فى سنوات الامتياز للتأهيل القائم على الممارسة لمهنة التعليم.

وقد ركز المشروع الاهتمام على تطوير ونشر الممارسات الأفضل بين المشاركين فى إعداد المعلم فى المناطق الحضرية، وتوظيفه والارتقاء بممارساته العملية.

وبدأت عام ١٩٩٨ أيضا مؤسسة بيل ساوث مبادرة مدتها خمس سنوات لمعاونة ثمانى كليات وجامعات فى الجنوب الشرقى لإعادة بناء برامج إعداد المعلم من أجل تحقيق نهضة فى إعداد المعلم فى الإقليم تحت مسمى مبادرة مؤسسة بيل ساوث لإعادة بناء كليات التربية . Bellsouth Foundation's Recreating Colleges of Education Intiative وأكدت المبادرة على التنوع، والتدريس الجيد والالتزام الجامعى نحو إعداد المعلم، واستخدام التكنولوجيا لتطوير التدريس، وتحسين تعلم التلاميذ وقياس نواتجه، كأسس لإعادة تصميم برامج تكوين المعلمين.

وقد انتهت المبادرة عام ٢٠٠١، وحققت بعض الكليات والمعاهد من خلال تطبيقها بعض التقدم فى برامج اعداد المعلمين بها، لكن أيا منها لم يستطع أن يحقق نجاحاً فى التحول الكامل.

وتعكس هذه التقارير والمشروعات والمبادرات فهما مشتركا في قضايا عديدة، منها:

١- أن هناك حتمية فى مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد التربية والآداب والعلوم فى إعداد الطلاب المعلمين تخصصياً وثقافيا وتربوياً.

٢- أن ثمة اعترافا مطلوباً بأن التدريس مهنة أكاديمية ذات ممارسات ميدانية كلينيكية، لها أسسها البيداجوجية، وتطبيقاتها المدرسية كمواقع عيادية.

٣- أن النظر للتعليم كمهنة يتطلب، تهيئة نظام للتنمية المهنية المستمرة، وغرس هذه القيمة لدى الطلاب المعلمين.

الاتحاد المؤسسى لقياس ودعم نظم تربية المعلم:

وكاستجابة لمعظم التقارير السابقة التى تبحث عن مشروعات ومبادرات تم إنشاء اتحاد بين الولايات لقياس ودعم نظم إعداد المعلم عام ١٩٨٧. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium للعمل بمهنة التعليم والتنمية المهنية المستمرة للعاملين بحقل التربية والتعليم. ويتوجه عمل المجلس وفق مبدأ أساسى هو أن يكون المعلم الفعال قادراً على إحداث تكامل بين المحتوى المعرفى بنواحى القوة واحتياجات المتعلمين لضمان أن كل هؤلاء المتعلمين يتعلمون وفقا لأعلى مستوى.

وقد طور هذا الاتحاد حزمة متكاملة من المستويات المعيارية مبنية على الأداء، تعكس المتطلبات المعرفية والمهارية والاتجاهات اللازم توافرها فى المعلمين المبتدئين لا يرخص لأى منهم بالعمل بالتعليم المدرسى بدونها.

نداء الرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات:

وتصدر الرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات AASCU نداء لإصلاح نظام تربية المعلم A Call For Teacher Education Reform. وهو تقرير أصدرته لجنة عمل عن إعداد المعلم شكلتها الرابطة.

وهذه الدعوة أو النداء يعتبر تعبيراً عن (الضيق العام) من الشعور بعدم

ملاءمة الأداء المدرسى لتعليم الأطفال الأمريكين. إذ إن هناك – كما ذكر التقرير – مؤشرات عديدة عن الأداء المتدنى للطلاب الأمريكيين مقارنة بنظرائهم فى بلاد أخرى.

كما أن نتائج البحوث العديدة قد أظهرت أن أداء المعلمين فى الفصول المدرسية وراء مستوى خبرات الطلاب وأداءاتهم.

وقد حدد التقرير رؤية الإصلاح فى أن كليات وجامعات الولايات تقبل من خلال برامج إعداد المعلم بها مسئولية إعداد معلمى مدارس الأمة، وأنها تلتزم بتخريج معلمين هم الأفضل إعداداً فى العالم، يعتبرون ممثلين عرقيا لسكان الأمة الأمريكية.

وأن هؤلاء المعلمين سيعدون لمواجهة التحديات المتنوعة التى تواجه التعليم، وأنهم سيكونون ملتزمين بالمستويات المعيارية العقلية العليا لكافة الطلاب، والقيم الخلقية والاجتماعية للأمة.

كما أن المعلمين المتخرجين فى هذه البرامج سيكونون متوائمين مع مجالات التخصص الأكاديمى، وملتزمين بالنمو الشخصى والمستمر للطلاب، ومدربين على أحدث نظريات التعلم والفنيات البيداجوجية، والمراجعة المستمرة للمعرفة التربوية نظرية وممارسة مع زملائهم ومشرفيهم للاستجابة السريعة لاحتياجات الطلاب.

ولتحقيق هذه الرؤية:

١ – يلتزم رؤساء الجامعات بما يلى:

أ – قيادة عملية التطوير بما يضمن أن يكون إعداد المعلم فى مقدمة أولويات الجامعات.

ب– الإعلان عن أن إعداد المعلمين مسئولية (كل) الحرم الجامعى.

جـ – نشر أولوية برامج إعداد المعلمين، باتخاذ القرارات الملائمة وتوفير

الميزانيات اللازمة، التى تدعم برامج إعداد قائمة على الجودة.

د – التأكيد على أهمية إصلاح إعداد المعلم أمام الرأى العام.

هـ – العمل مع المجتمع المحلى والولاية لإحداث التغييرات الضرورية للمدارس.

و – المشاركة فى جهود التطوير المؤثر للمنظمات الوطنية الأخرى.

٢– يؤكد رؤساء المؤسسات على قيادة عملية الإصلاح من خلال:

أ – تنفيذ برامج إصلاح نظم إعداد المعلم بالتزامن مع الإصلاح المدرسى.

ب – تشكيل شراكة وبناء برامج للتنمية المهنية، من خلال علاقات تعاونية من التحالف اللصيق بين كافة المؤسسات.

جـ – أن تتم عمليات تخطيط المناهج وتنفيذها باعتبارها عملا تعاونيا بين أعضاء هيئة التدريس فى التخصصات التربوية وزملائهم فى التخصصات العلمية الأخرى.

د – أن يكون إعداد الطلاب المعلمين إعداداً شاملاً فى مجالات التخصص، وتمكين الطلاب من التدريس والتعلم.

هـ – أن تجذب برامج إعداد الطلاب ذوى الكفايات والقدرات الأعلى.

و– أن تتوفر لكل برنامج لإعداد المعلمين خطة لزيادة التنوع والتعدد العرقى.

ز– أن تتضمن كافة برامج إعداد المعلم تدريبات جيدة على استخدام التكنولوجيا فى التدريس.

ح – أن تلبى كافة البرامج أيا كانت مدتها (أربع أو خمس سنوات) المستويات المعيارية الأعلى للمحتوى والبيداجوجيا، وتكاملها فى المنهج الدراسى.

٣– أن تلتزم المجالس المدرسية وصناع القرار بما يلى:

أ – العمل على وضع مستويات عليا لحراك المعلمين عبر الولاية.

ب – تحقيق مستويات معيارية عالية لأداء المعلمين.

جـ – رسم سياسات تمكن المناطق التعليمية وبرامج إعداد المعلمين من جذب المعلمين للعمل بها.

د – وضع نظام لمرتبات المعلمين يمكن من جذب الطلاب ذوى الكفاءات.

٤- أن تلتزم الولايات بما يلى:

أ - تقدير الدور الحيوى لحكومة الولاية - من خلال أقسام التربية بها- فى تحسين إعداد المعلم.

ب - إقامة مستويات عليا لشهادات إعداد المعلمين، مبنية على الأداء المقنن.

جـ - العمل بتعاون لضمان أن امتحانات الترخيص، تقوم على معلومات مقارنة.

وقد تم تنفيذ هذا النداء أو الدعوة من خلال ما نصت عليه من التزامات.

واتساقا مع هذا النداء، وتحقيقاً لمضمونه، ظهر نظام جديد لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم وبرامجه.

مؤسسة راند ومشروعها لإصلاح تربية المعلم:

ورغم هذا كله فلا تزال جهود الإصلاح مستمرة، إذ تبنت مؤسسة راند Rand مشروعا لإصلاح تربية المعلم Reforming Teacher Education عام ٢٠٠٦، بعنوان The Teachers For a New Era Initiative بمبادرة معلمين لعصر جديد وحددوا فيه هدف هذه المبادرة فى تحسين مخرجات تعليم التلاميذ من الروضة حتى نهاية الصف الثانى عشر، من خلال نوعية وجودة المعلمين فى المدارس التى يتعلمون بها.

وتقوم هذه المبادرة على أساس نظرية للتغيير تستند إلى الافتراضات الآتية:

١- **تكوين المعتقدات.** ويتضمن هذا الافتراض النقاط الآتية:

أ - أن برامج إعداد المعلم التقليدية، والمقدمة بالجامعات يمكن أن تحسن جودة المعلم.

ب - أن الموارد الأساسية الخارجية (التمويل والمساعدات التقنية) تعتبر ضرورية لتحقيق تغير راديكالى.

جـ - أن مؤسسات أخرى سوف تتبع نموذج مبادرة معلمين لعصر جديد، بعدما تقف على معلومات كافية عنه.

٢- القرارات التى تستند إلى الوضوح والبرهان:

ويتضمن الافتراض الثانى النقاط الآتية:

أ - سوف تبحث برامج إعداد المعلم القائمة على الجودة عن التحسين المستمر، باستخدام البراهين المبنية على البحوث.

ب - ينبغي أن تتضمن البراهين جودة المتخرجين من برامج الإعداد.

جـ - يجب أن تقاس جودة المعلم من خلال جودة تعلم تلاميذه، وأن ذلك من البراهين المطلوبة للتحسين المستمر للبرنامج.

٣- مشاركة أعضاء هيئة تدريس الآداب والعلوم فى تصميم برامج اعداد المعلم ويتضمن هذا الافتراض نقاطاً من أهمها:

أ - أن المعرفة غير الملائمة للمعلم عن المحتوى لها مردود سلبى على تعلم التلاميذ. ومن هنا فإن تحسين المحتوى المعرفى يحسن تعلم التلاميذ.

ب- أن أفضل الطرق لتحسين المحتوى المعرفى للمعلمين الجدد، يقوم على مشاركة أعضاء هيئة تدريس العلوم والآداب فى برنامج إعداد المعلم.

٤- التدريس كتعليم أكاديمى مهنة ذات ممارسة عيادية.

ويشتمل هذا الافتراض على النقاط التالية:

أ - أن وجود مكون عيادى متكامل يحسن نوعية المتخرجين فى برنامج إعداد المعلم.

ب - أن مشاركة معلمى المدارس ابتداء من معلمى الروضة، وحتى معلمى الصف الثانى عشر فى برامج إعداد المعلم يحسن معرفة وفهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والطلاب المعلمين أيضا عن التعليم بالفصول والمدارس الحقيقية.

جـ - أن المعلمين الجدد فى خلال السنتين الأوليين هم بمثابة براعم فى المهنة الجديدة تحتاج إلى الدعم المستمر أثناء التدريب.

د - أنه يفضل أن يتم تقديم الدعم للمعلمين الجدد عن طريق المعلمين الممارسين بالمدارس.

هـ - أن المعلمين الجدد يحتاجون إلى الدعم والمساعدة لتدريس المحتوى الدراسى، وأن هذا الدعم ينبغى أن يقدم عن طريق مشاركة أعضاء هيئة تدريس العلوم والآداب فى برنامج التدريب الميدانى.

وقد أكدت المبادرة على ضرورة توفير عوامل تمكن من تحقيق مكوناتها، منها التزام الجامعة كلها بالمشاركة فى تنفيذ المبادرة، وتوافر القيادة القوية والدائمة، ووجود بيئة محلية ذات سياسات داعمة، وأعضاء هيئة تدريس يتمتعون بالكفاءات العالية والجودة، والتزام أعضاء هيئة التدريس القوى بالإصلاح، والمشاركة القوية مع المدارس بدءاً من الروضة وحتى نهاية التعليم الثانوى.

وما تزال جهود الإصلاح والتحسين مستمرة، ولاتزال أيضا هناك جهود جديدة تظهر باستمرار باعتبار أن الإصلاح والتطوير عملية مستمرة ليس لها نهاية، وتحتاج إلى المتابعة والتقويم والابتكار.

أهم المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أبو الفتوح رضوان: المدرس فـي المدرسـة والمجتمـع – مكتبـة الأنجلـو المصرية- القاهرة – ١٩٧٨.

٢- أحمد إسماعيل حجى: التعليم الجامعى المفتوح عن بعد – عالم الكتب- ٢٠٠٣.

٣- جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز المكنون- مركز مطبوعات اليونسكو- القاهرة – ١٩٩٩.

٤- محمد خميس الزوكه: أوربا، دراسة فى الجغرافيـا الإقليميـة- دار المعرفـة الجامعية – الإسكندرية- ١٩٩٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. American Association of State Colleges and Universities: Call for Teacher Education Reform- AASCU- Washington, DC- 1999.
2. Antoine Bodin- Irem and Viviame Durand- Guerrier: Teacher Education in France- International Seminar on Mathematics Education Around The World, Bridging Policy and Practice- Parkcity, Utah, USA- July 14, 2002.
3. Arthur Levine: Educating School Leaders- The Education Schools project- Washington, DC- 2002.
4. Bob Moon, Lazar Valsceanuand Leland and Conley Barrows (eds): Institutional Approaches to Teacher Education Within Higher Education in Europe, Current Models and New Developments- UNESCO, CAPES- Bucharest- 2003.
5. Brandusa Prepelita- Raileanu: The Decentralizaiton Strategy of Romanian Higher Education and the Implementation of Quality Management System- Bucharest Romania- 2009.

6. CHEA: The Value of Accreditation- Washington, DC.- June – 2010.

7. DAAD: Types of Higher Education Institutions in Germany- Bonn-2010.

8. Dale Ballou and Michael Podgursky: The Case Against Teacher Certification - The Public Interest - No 132- National Aftairs Corporation- Washington, D.C.- 1998.

9. Danielle Zay: The French System of Teacher Education and its Evaluation, Changes Between 1995 and 1998- Universite Charle de Gaulle, Lille III, Lille, France- 2000.

10. Department for Education and Skills: Reform of Initial Teacher Education- 2004.

11. Diana Laurillard: Rethinking Teaching for the Knowledge Society. Educause Review-Vol 37 No1- Jan/ Feb 2002.

12. Dilworth Mary: Professional. Teacher Development and the Reform- Eric Digest- 1995.

13- Dan Goldhaber and Jane Hannaway: Creating a new Teaching Profession Urban Institute Press- 2010.

14. ERIC, Clearinghouse on Teacher Education: - Assessment for National Teacher Certification- ERIC Digest 7-88- Washington, DC. – 1988.

15. ETUCE: Teacher Education in Europe, A Policy Paper – CSEE- 2008.

16. EURDICE: The Education System in France- 2006/2007 European Commission- Paris- 2007.

17. The European Education Directory: Poland, Structure of Educational System- 2010.

18. F. Bucherger et al. (eds.): Green Paper on Teacher Education in Europe, High Quality Teacher Education for High Quality Education- and Training- TNTEE-Sweden-2000.

19. Feiman- Nemser S.: Technique and Inquiry in Teacher Education, A Curricular Case Study- Curriculum Inquiry- 1979.

20. ______________: Teacher Prparation, Structural and Conceptual Alternatives-in: W.R. Houston et al. (ed.); Handbook of Research on Teacher Education- Macmillan New York – 2000.

21. Feiman- Nemser S. and Buchmann M. : Describing Teacher Education, A Framework and Illustrative Findings From Longitudinal Study of Six Students- Elementary School Journal- USA-1989.

22. Frank B. Murray: Reforming Teacher Education, Issues and the Joint Effort of Education and Liberal Arts Faculty- The History Teacher- Vol. 31 No 4- Long Beach, CAL- Aug 1998.

23. Holmes Group: Tomorrow's Teachers, A Report of the Holmes Group- April, 1986.

24. Huling Leslie: Early Field Experiences in Teacher Education- ERIC Digest- Washington, DC- 1998.

25. INTASC: INTASC Standards- Washington- 2007.

26. Ismail Guven: Teacher Education Reform and International Hegemony, Issues and Challenges in Turkish Teacher Education- International Journal of Social Sciences Vol 3 No1- 2008.

27. Jessica Phillips: The Education System in Romania, An Overview of How Communism has Influenced Current Aspects and Programs- Ph D.- Liberty University- 2010.

28. Jill A. Perry: The State of Teacher Educators in Latin America and The Carribbean- Spring 2006.

29. John Furlong et al.: Teacher Education in Transition, Reforming Professionalism- Open Univeristy Press- Bucking ham, UK-2000.

30. John I. Goodlad: Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education- Education Leadership- 1999.

31. John Young and Christine Hall: Initaial Teacher Education in Canada

and the United Kingdom- Canadian Journal of Educational Administration and Policy. Issue 32-July 2004.

32. Juan Carlos Navarro and Aimee Verdisco: Teacher Training in Latin America, Innovations and Trends- Inter-American Development Bank-Washington, D.C.- 2000.

33. Linda Darling- Hammond: Constructuring 21st- Century Teacher Education- Journal of Teacher Education- Vol 57 No -2000.

34. Maria Teresa Tatto and Monica Mincu (eds): Reforming Teaching and Learning, Comparative Perspectives in a Global Era- Sense Publishers-USA-2009.

35. Marilyn Cochran- Smith: Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls- Educational Policy Analysis Archives- Vol 9, No 11- USA- April 2001.

36. Marin Manolescu : Reforming Teacher Education in Romania- Higher Education in Europe. V31, No1- Routledge-London- Apr. 2006.

37. Maryland Higher Education Commission: Teacher Education Task Force Report- May, 1995.

38. Ministere de L'Education Nationale, France: Bulletin Officiel du Ministere de L'Education Nationale No. 33, 12 September 2001.

39. ______________________: France Education Structure – Paris- 2007.

40. Ministere De L'Education Nationale, France: Decret No 2009- 1533 du 10 Decembre 2009, Creation de L'Ecole Normale Superieure de Lyon-Paris- 2009.

41. Ministere de L'Education, du Loisir et du Sport: Teacher Training, Orientations and Practicums in School Settings- Quebec- 2008.

42. Ministry of National Education, France: Institut Universitaire de Formation des Maitres- Paris- 2010.

43. Monica F. Pini and Jorge M. Gorostiaga: Teacher Education and Development Policies, Critical Discourse Analysis From A Comparative perspective- Intenational Review of Education- No 54- 2008.

44. Nany L. Zimpher: Teacher Quality and P-16 Reform, the State Policy Context- SHEEO and ACT inc.- Denver- 1999.

45. The National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform. Washingtong DC.- 1993.

46. National Office of Overseas Skills Recognition- Country Education Profile, Mexico, A Comparative Study- Canberra, Australian Government Publishing Service- 2009.

47. National Ministry of Culture and Education: Education System in Argentina- Argentina – 2009.

48. ____________________: Transformation in Education in Argentina – Argentina- 2009.

49. ____________________: The Teachers, Their Training and Development- Argentina- 2009.

50. ____________________: Strengthening the work of Teaching Staff in a Changing World, Argentina Proposal- Argentina- Oct. 2008.

51. ____________________: Argentina Education in the Society of Knowledge- Argentina – 2009.

52. NCATE: The National Council for the Accreditation of Teacher Education- Washington, DC.- 2008.

53. ____________________: Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions- Washington, DC.- 2008.

54. ____________________: Standards for Professional Development School- NCATE- 2001.

55. ____________________: The Standards of Excellence in Teacher Preparation- Washington, DC-2010.

56. Oliver Rey: Teacher Education in Europe- Euridice- 2005.

57. Ontario College of Teachers: Preparing Teachers for Tomorrow, The Final Report- Ontario- 2000.

58. Padagogische Hochschule Feiburg: The Hochschule- Freiburg- 2010.

59. ____________________: Faculties and Institutes- Freiburg- 2010.

60. ____________________: Programs of Study- Freiburg- 2010.

61. ____________________: Organizaiton and Administration Freiburg- 2010.

62. ____________________: Teacher Training Courses at Freiburg- Freiburg – 2010.

63. Padagogische Hochschule Schwabisch Gmund, University of Education: Professional Pedagogics- Germany- 2010.

64. ____________________: Institute of Education- Germany- 2010.

65. ____________________: Institute for Early Education- Germany-2010.

66. ____________________: Institute for Development and Education- Germany – 2010.

67. ____________________: Research Centres and Centres- Germany- 2010.

68. ____________________: University Administration- Germany- 2010.

69. ____________________: Institute for Human Sciences- Germany-2010.

70. ____________________: Faculty I and Faculty II- Germany- 2010.

71. ____________________: Institute for Social Scienecs Germany-2010.

72. ____________________: Institute for Natural Sciences- Germany – 2010.

73. Pedagogical University of Cracow: Studies in the University- Cracow, Poland- 2009.

74. ____________________: The University Today Cracow, Poland-2010.

75. ____________________: Faculties and Units of the University- Cracow, Poland- 2010.

76. ____________________: Extramural Studies- Cracow, Poland- 2010.

77. ____________________: The Faculty of Mathematics, Physics and Technical Science- Cracow, Poland- 2010.

78. Peter Viebahn : Teacher Education in Germany- European Journal of Teacher Education- Vol. 26, No.1- 2003.

79. PH Ludwigsburg, University of Education: Faculties- Ludwigsburg- 2010.

80. ______________: The Concept of PH Ludwigsburg- Ludwigsburg- 2010.

81. ______________: University Administration- Ludwigsburg-2010.

82. Sheila Nataraj Kirby et al: Reforming Teacher Education Something old, Something New- Rand Education- 2008.

83. Simona Popa and Clementina Aceo: Redefining Professionalism, Romanian Secondary Education Teachers and the Private Tutoring System- International Journal of Educational Development- Vol 26, Issue 1- Jan, 2006.

84. S.M. Popa: Teacher Professionalism and Education Reform in Romania- 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society- Charlest South Carolina, USA- 2009.

85. State University of New York: A New Vision in Teacher Education, Agenda for Change in SUNY's Teacher Preparation Program- New York- 2009.

86. Sybil Wilson: Initial Teacher Education in Canada, The Practicum- Toronto- 2002.

87. Sigrid Blomeke: Globalization and Educational Reform in German Teacher Education- InterNational Journal of Educational Research No. 45- 2006.

88. TEAC: Teacher Education Accreditional Council- Washington, DC. – 2010.

89. Thodor Sander: Recent Trends in Teacher Education in Germany- TNTEE Publications Volume, No. 2- December 1999.

90. Towson University: College of Education- Maryland- 2010.

91. Universidad Nacional de Rosario: Colleges and Institutes- Rosario Argentina- 2009.

92. _______________: Facultad de Cencias Exactas, Ingenieriay Agrimensura- Rosaria, Argentina- 2009.

93. UPN: The Universidad Pedagogica Nacional- Mexico- 2010.

94. Wikipedia, the Free Encyclopedia: Germany- http:// wikipedia. Org- 23/11/2010.

95. _______________: Education in Germany- http://en wikipedia. Org- 23/11/2010.

96. _______________: Americas- The Wikipedia Foundation, Inc.-2010.

97. _______________: Caribbean Centre of Excellence for Teacher Training- The Wikipedia Foundtion Inc. – 2010.

98. World Education Services: Education in Poland- New Yrok- 2008.

رقم الإيداع : ١٥٣٦٩ / ٢٠١١
الترقيم الدولى : 3 - 275 - 716 - 977 - 978



مطبعة علاء الدين ت : ٠١٢٢٧٨٨٨٠٢ - ٠١٠٥٤٤١٤٦٨

عالم الكتب

المكتبة : ٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
ت : ٢٣٩٥٩٥٣٤ - ٢٣٩٢٦٤٠١